

Spina Angelica

LIMBILE MODERNE IN SCOALA

1982

**VOL. II
BUCUREȘTI**

**SOCIETATEA
DE
ȘTIINȚE FILOLOGICE
DIN
REPUBLICA
SOCIALISTĂ
ROMÂNIA**



SOCIETATEA DE ȘTIINȚE FILOLOGICE
DIN REPUBLICA SOCIALISTĂ ROMÂNIA

LIMBILE MODERNE ÎN ȘCOALĂ

Vol. II

BUCUREȘTI—1982



LIMBILE MODERNE ÎN ȘCOALA

II 197

Culegerea *LIMBILE MODERNE ÎN ȘCOALA* apare sub egida Societății de Științe Filologice din R. S. România. Colectivul de redacție: MARICA ANGHELESCU (redactor principal), MARIA BRĂESCU, ALEXANDRA CUNIȚĂ, MONICA DUMITRACHE, ANGELA ION (redactor responsabil), GRETE KLASTER-UNGUREANU, ADRIAN NICOLESCU, AL. ROMAN, ANCA MĂGUREANU, ORTANSA TUDOR, VICTOR VASCENCO, SZÁBO ZOLTÁN.

5885-17281543

S U M A R

I. CONTEXTUL SITUAȚIONAL ÎN PREDAREA LIMBILOR ȘI LITERATURILOR MODERNE

MARIANA TUȚESCU — Contextul situațional în lingvistică și în didactică.....	11
ELENA BÎRĂ — Implicațiile unei abordări sociolingvistice în predarea limbilor.....	19
GRETE KLAŠTER-UNGUREANU — Context și motivație	27
ADRIAN NICOLESCU — Engleza situațională, între posibilitate și necesitate.....	31
ION OIȚĂ — Contextul situațional procedeu de semantizare a aspectului verbal.....	36
ANDREI BANTAȘ — Contextul situațional în predarea limbii engleze.....	41
ELFRIEDE LUCA — Concordanța dintre descrierea comunicativ-funcțională a limbii și contextul situațional în predarea limbii germane.....	46
OLGA ȘIȘCHIN — Contextul situațional în dezvoltarea proceselor intelectuale și a tră-săturilor morale la orele de limba rusă.....	52
SPERANȚA STĂNESCU — Implicații situaționale ale trecerii vorbirii directe în vorbire indirectă	57
ANCUȚA BETULESCU, EMILIA PRETORIAN — Cuvinte românești de origine fran-ceză în sprijinul predării francezei.....	63
JANA OPREA — Rolul contextului în predarea vocabularului.....	67
LERIA ZISU — Modalități de simulare a situațiilor la orele de franceză.....	71
ELENA VASILESCU — Activitățile extrașcolare — domenii situaționale de învățare a limbilor moderne.....	75
RODICA MIHĂILĂ — Punctul de vedere istoric în interpretarea literaturii.....	79
MIHAELA VOICU — Text literar și context social — de la „Tristan“ la „Cligès“	84
LETIȚIA BRĂTULESCU — Contextul situațional în textul „À d'autres de prendre la re-lève“	88

II. PERFEȚIONARE. GRADE DIDACTICE

MARIANA CHIȚORAN — The Teaching of a Scientific Text	92
ALEXANDRA CUNIȚĂ — Les relations interphrastiques	97
HANS MÜLLER — Zwei Jahrzehnte später	107
ION OIȚĂ — Контрастивный анализ на уровне синтаксиса	113

III. DIALOG ÎNTRE COLEGI

Răspunsuri la întrebări: ALEXANDRA CORNILESCU, OLGA GALAȚANU, S. WOLF, R. CHIVESCU	119
---	-----

IV. CRONICĂ

PAUL MICLĂU — A treia întâlnire mondială a departamentelor de studii franceze.....	124
VICTOR VASCENCO — Al V-lea Congres Internațional al profesorilor de limba și literatură rusă	126

V. PENTRU BIBLIOTECA PROFESORULUI

ADRIAN NICOLESCU, LILIANA PAMFIL TEODOREANU, IOAN PREDA, MIR- CEA TATOS, <i>Dicționar frazeologic englez-român</i> (Irina Panovf); DOMNICA ȘERBAN, <i>English Syntax</i> , vol. I, (Ileana Baci); ALEXANDRA COR- NILESCU, <i>English Syntax</i> , vol. II (Ileana Baci); JOHANNES THIELE, <i>Wortbildung der französischen Gegenwartssprache. Ein Abriss</i> (Sanda Rein- heimer Ripeanu); VICTOR VASCENCO și colectiv, <i>Dicționar român-rus de termeni lingvistici și filologici</i> (Andrei Ivanov); JEAN DURIN, IGOR MERKOULOV, <i>Le Russe vivant I. Cours audio-visuel</i> (Victor Vascenco)	129
---	-----

C O N T E N T S

I. CONTEXT OF SITUATION AND THE TEACHING OF MODERN LANGUAGES AND LITERATURE

MARIANA TUȚESCU — Context of Situation in Linguistics and Methodology.....	11
ELENA BÎRĂ — A Sociolinguistic Approach to Language Teaching	19
GRETE KLAŠTER-UNGUREANU — Context and Motivation	27
ADRIAN NICOLESCU — Situational English Between Possibility and Necessity	31
ION OIȚĂ — Context of Situation: A Semantic Key to the Category of Aspect.....	36
ANDREI BANTAȘ — Context of Situation and the Teaching of English.....	41
ELFRIEDE LUCA — The Communicative-Functional Description of Language and Context of Situation in Teaching German: A Correlation	46
OLGA ȘIȘCHIN — Context of Situation and the Development of Intellectual Processes and Moral Features in the Russian Class	52
SPERANȚA STĂNESCU — Situational Implications of Turning Direct into Indirect Speech	57
ANCUȚA BETULESCU, EMILIA PRETORIAN — French-Based Words in Romanian Used in Teaching French	63
JANA OPREA — The Role of Context in Teaching Vocabulary	67
LERIA ZISU — Simulating Speech Situation in the French Class	71
ELENA VASILESCU — Extracurricular Activities and the Teaching of Modern Languages	75
RODICA MIHĂILĂ — The Historical Viewpoint in the Interpretation of Literature	79
MIHAELA VOICU — Literary Text and Social Context: From: <i>Tristan</i> to <i>Cligès</i>	84
LEȚIȚA BRĂȚULESCU — Context of Situation in <i>A d'autres de prendre la relève</i>	88

II. REFRESHER COURSES. TEACHING GRADES

MARIANA CHIȚORAN — The Teaching of a Scientific Text	92
ALEXANDRA CUNIȚĂ — Les relations interphrastiques	97
HANS MÜLLER — Zwei Jahrzehnte später	107
ION OIȚĂ контрпастивный анализ на уровне синтаксиса	113

III. QUESTION BOX

This Issue's Panxelists: Alexandra Cornilescu, Olga Galațanu, S. Wolf, R. Chivescu.....	119
---	-----

IV. NEWS CHRONICLE

PAUL MICLĂU — The Third World Conference of Departments of French Studies	124
VICROR VASCENCO — The Fifth International Congress of Teachers of Russian Language and Literature	126

V. BOOK REVIEWS

- ADRIAN NICOLESCU, LILIANA PAMFIL TEODOREANU, IOAN PREDA,
 MIRCEA TATOS, *Dicționar frazeologic englez-român* (An English-Ro-
 manian Dictionary of Idioms) (Irina Panovf); DOMNICA ȘERBAN,
English Syntax Book One (Ileana Baci); ALEXANDRA CORNILESCU,
English Syntax Book Two (Ileana Baci); JOHANNES THIELE, *Wort-
 bildung der französischen Gegenwartssprache. Ein Abriss* (Sanda Rein-
 heimer Ripeanu); VICTOR VASCENCO et al., *Dictionar român-rus de
 termeni lingvistici* (Romanian-Russian Dictionary of Linguistic Terms)
 (Andrei Ivanov); JEAN DURIN, IGOR MERKOULOV, *Le russe vivant.
 Cours audio-visuel* (Victor Vascenco) 129

S O M M A I R E

I. LE CONTEXTE SITUATIONNEL DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ET DES LITTÉRATURES VIVANTES

MARIANA TUȚESCU — Le contexte situationnel en linguistique et en didactique....	11
ELENA BÎRĂ — L'approche sociolinguistique et ses implications dans l'enseignement des langues vivantes	19
GRETE KLAŠTER-UNGUREANU — Contexte et motivation	27
ADRIAN NICOLESCU — L'anglais situationnel, entre la possibilité et la nécessité....	31
ION OIȚĂ — Le contexte situationnel en tant que procédé de sémantisation de l'aspect verbal	36
ANDREI BANTAȘ — Le contexte situationnel dans l'enseignement de l'anglais.....	41
ELFRIEDE LUCA — Contexte situationnel et description communicative fonctionnelle de l'allemand	46
OLGA ȘIȘCHIN — Les classes de russe: le rôle du contexte situationnel dans la formation intellectuelle et morale	52
SPERAȚA STĂNESCU — Du discours direct au discours indirect: implications situationnelles	57
ANCUȚA BETULESCU, EMILIA PRETORIAN — Un point d'appui pour le professeur dans l'enseignement du français: les mots roumains d'origine française..	63
JANA OPREA — Le rôle du contexte dans l'enseignement du vocabulaire	67
LERIA ZISU — Les classes de français: procédés de simulation des situations.....	71
ELENA VASILESCU — Les activités périscolaires — situations d'apprentissage des langues vivantes	75
RODICA MIHĂILĂ — Le point de vue historique dans l'interprétation de la littérature	79
MIHAELA VOICU — Le texte littéraire et le contexte social: de „Tristan“ à „Cligès“.	84
LEȚIȚIA BRĂTULESCU — Le contexte situationnel dans le texte „A d'autres de prendre la relève“	88

II. PERFECTIONNEMENT DU PERSONNEL ENSEIGNANT, GRADES DIDACTIQUES

MARIANA CHIȚORAN — The Teaching of a Scientific Text	92
ALEXANDRA CUNIȚĂ — Les relations interphrastiques	97
HANS MÜLLER — Zwei Jahrzehnte später	107
ION OIȚĂ — Контрастивный анализ на уровне синтаксиса	113

III. DIALOGUE ENTRE COLLÈGUES

Réponses aux questions: ALEXANDRA CORNILESCU, OLGA GALAȚANU, S.WOLF, R. CHIVESCU	119
--	-----

IV. CHRONIQUE

PAUL MICLĂU — La III ^e réunion internationale des départements d'études françaises.	124
VICTOR VASCENCO — Le V ^e Congrès international des professeurs de langue et de littérature russes	126

V. POUR LA BIBLIOTHÈQUE DU PROFESSEUR

ADRIAN NICOLESCU, LILIANA PAMFIL TEODOREANU, IOAN PREDA, MIRCEA TATOS, <i>Dicționar frazeologic englez-român</i> (Dictionnaire phraséologique anglais—roumain) (Irina Panovf); DOMNICA ȘERBAN, <i>English Syntax. I.</i> (Syntaxe de l'anglais. Tome I.) (Ileana Baciù); ALEXANDRA CORNILESCU, <i>English Syntax. II.</i> (Syntaxe de l'anglais, Tome II) (Ileana Baciù); JOHANNES THIELE, <i>Wortbildung der französischen Gegenwartssprache. Ein Abriss</i> (La formation des mots en français contemporain) (Sanda Reinheimer Ripeanu); VICTOR VASCENCO et collaborateurs, <i>Dicționar român-rus de termeni lingvistici</i> (Dictionnaire roumain-russe de termes linguistiques) (Andrei Ivanov); JEAN DURIN, IGOR MERKOULOV, <i>Le russe vivant. I. Cours audio-visuel</i> (Victor Vascenco)	128
	129

СО Д Е Р Ж А Н И Е

I. СИТУАТИВНЫЙ КОНТЕКСТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУР

МАРИАНА ТУЦЕСКУ — Ситуативный контекст в лингвистике и диалектике	11
ЕЛЕНА БЫРЭ — Результаты социалингвистического подхода при преподавании языков	19
ГРЕТЕ КЛАСТЕР-УНГУРЯНУ — Контекст и мотивация	27
АДРИАН НИКОЛЕСКУ Ситуативный англ ийский язык — между возможностью и необходимостью	31
ИОН ОИЦЭ — Ситуативный контекст как способ семантизации глагольного вида ..	36
АНДРЕЙ БАНТАШ — Ситуативный контекст в преподавании английского языка ..	41
ЭЛЬФРИДЕ ЛУКА — Соответствие между коммуникативно-функциональным описанием языка и ситуативным контекстом в преподавании немецкого языка ..	46
ОЛЬГА ШИШКИН — Ситуативный контекст в развитии умственных процессов и моральных черт на уроках русского языка	52
СПЕРАНЦА СТЭНЕСКУ — Ситуативные последствия перехода от прямой к неопосредствованной речи	57
АНКУЦА БЕТУЛЕСКУ, ЕМИЛИЯ ПРЕТОРИАН — Румынские слова французского происхождения в поддержку обучения французскому языку	63
ЖАНА ОПРЯ — Роль контекста в подаче словаря	67
ЛЕРИЯ ЗИСУ — Способы симуляции ситуаций на уроках французского языка	71
ЕЛЕНА ВАСИЛЕСКУ — Внешкольные занятия — ситуативные области обучения иностранным языкам	75
РОДИКА МИХЭИЛЭ — Историческая точка зрения в интерпретации литературы ..	79
ЩИХАЕЛА ВОЙКУ — Литературный текст и социальный контекст — от «Тристана» до «Клиже»	84
ЛЕТИЦИЯ БРЭТУЛЕСКУ — Ситуативный контекст в тексте „À d'autre de prendre la relève“ ..	88

II. КУРСЫ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ. ДИДАКТИЧЕСКИЕ СТЕПЕНИ

МАРИАНА КИЦОРАН — The Theching of a Scientific Text	92
АЛЕКСАНДРА КУНИЦЭ — Les relations interphrastiques	97
ГАНС МЮЛЛЕР — Zwei Jahrzehnte später	107
ИОН ОИЦЭ — Контрастивный анализ на уровне синтаксиса	113

III. ДИАЛОГ МЕЖДУ КОЛЛЕГАМИ

Ответы на вопросы: АЛЕКСАНДРА КОРНИЛЕСКУ, ОЛЬГА ГАЛАЦАНУ, ЗИГФРИД ВОЛЬФ, РОМЕО КИВЕСКУ	119
--	-----

IV. ХРОНИКА

ПАУЛЬ МИКЛЭУ — Третья всемирная встреча департаментов французского языка и литературы	124
ВИКТОР ВАСЧЕНКО — У Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы	126

V. ДЛЯ БИБЛИОТЕКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

АДРИАН НИКОЛЕСКУ, ЛИЛИАНА ПАМФИЛ ТЕОДОРЯНУ, ИОАН ПРЕДА, МИРЧА ТАТОС, <i>Dictionar frazeologic englez-român</i> (Англиско-румынский фразеологический словарь) (ИРИНА ПАНОФ); ДОМНИКА ШЕРБАН, <i>English Syntax</i> (Английский синтаксис) (ИЛЯНА БАЧУ); АЛЕКСАНДРА КОРНИЛЕСКУ, <i>English Syntax vol. II</i> (Английский синтаксис, т. II) (ИЛЯНА БАЧУ); ЙОГАННЕС ТИЛЕ, <i>Wortbildung der französischen Gegenwartssprache. Ein Abriss</i> (Словообразование в современном французском языке) (САНДА РЕЙНГЕЙМЕР РЫПЯНУ); ВИКТОР ВАСЧЕНКО и коллектив, <i>Dictionar român-rus termeni lingvistici</i> (Румынско-русский словарь лингвистических терминов) (АНДРЕЙ ИВАНОВ); ЖАН ДЮРЕН, ИГОРЬ МЕРКУЛОВ, <i>Le russe vivant. Cours audio-visuel</i> (Живой русский язык. Аудио-визуальный курс) (ВИКТОР ВАСЧЕНКО)	129
--	-----

CONTEXTUL SITUAȚIONAL ÎN LINGVISTICĂ ȘI ÎN DIDACTICĂ

MARIANA TUȚESCU

Universitatea din București

1. Noțiunea de context situațional este o piatră unghiulară a lingvisticii teoretice moderne, de natură să creeze perspective promițătoare cercetărilor de lingvistică aplicată și să declanșeze mutații fundamentale în didactica limbilor, îndeosebi a celor străine.

Ea se află în centrul pragmaticii, dimensiune a semioticii care are drept obiect studiul actelor de limbaj și al contextelor în care acestea sînt realizate. În același timp, noțiunea marchează adînc destinul sociolingvisticii actuale.

Teoriile lingvistice actuale (de nuanță post-structurală), cercetările de filosofia limbajului, cele privind logica acțiunii au demonstrat clar natura acțională a limbajului, faptul că acesta nu poate fi conceput în afara cadrului general al activității umane. Limbajul uman este o activitate, o mulțime de acte de limbaj guvernate de anumite reguli.

Pentru J. Searle, a vorbi o limbă înseamnă a adopta un mod de comportare, a efectua acte de limbaj conform anumitor reguli, de natură convențională, care se află la baza acestor acte. „Parler une langue c'est adopter une forme de comportement régie par des règles”¹.

Dacă limbajul este un mod de comportare, de natură socio-verbală, atunci el trebuie să fie studiat printr-o teorie a actelor de limbaj asociată unei teorii a referinței, ambele constituind o parte integrantă a unei teorii a acțiunii.

Prin limbaj, vorbitorii își transmit afirmații despre starea lumii, pun întrebări, răspund la aceste întrebări, adresează ordine, dau sfaturi, mulțumesc, promit că vor face o anumită acțiune, solicită anumite acțiuni, neagă anumite adevăruri, argumentează pentru altele, exprimă felul cum își imaginează realul, se contrazic etc.

1.1. Pentru înțelegerea și definirea conceptului de *context situațional* (care înglobează ‘situația de enunțare’, ‘situația de comunicare’, ‘contextul de discurs’), lingvistica modernă a elaborat teorii deosebit de utile, ipoteze de lucru privind natura funcțională, acțională a limbajului, încercînd astfel să dea răspunsuri modului cum se realizează comunicarea inter-personală. În centrul acestor discuții se află *discursul*, considerat ca fiind un „enunț în situație de comunicare” sau „enunțul considerat din punctul de

¹ J. R. Searle, *Speech Acts*, trad. fr. *Les actes de langage*, Paris, Hermann, 1972, p. 81.

2.1. Contextul situațional este o programare socio-pragmatică a limbajului. În termeni mai preciși, definim contextul situațional ca fiind un fascicol format din următoarele elemente cu statut de invariante situațional-referențiale:

- (a) emițătorul (vorbitorul sau scriptorul) care produce enunțul;
- (b) intenția de comunicare a acestui emițător;
- (c) receptorul (destinatarul), actual sau virtual, al enunțului;
- (d) starea lumii în momentul actului de comunicare, adică referința noțională, spațială și temporală;
- (e) cunoașterea comună pe care emițătorul și receptorul o au despre lume sau universul comun de discurs (ceea ce se numește în bibliografia franceză de specialitate (*'le savoir partagé du locuteur et de l'auditeur'*));
- (f) relațiile interpersonale (sociale, afective etc.) ale participanților la comunicarea lingvistică;
- (g) cunoștințe și concepții ale vorbitorilor despre lume și despre ei înșiși:
 - (i) ceea ce crede vorbitorul despre lume;
 - (ii) ceea ce crede vorbitorul despre receptorul său, despre cunoașterea sa lingvistică;
 - (iii) condiții de succes ale actului de comunicare care țin de statutul vorbitorului: autoritate, sinceritate;
 - (iv) condiții de succes ale actului de comunicare care țin de auditor (receptor): sinceritate, competență;
 - (v) ceea ce crede receptorul despre emițător, despre cunoștințele sale lingvistice.

Mulțimea invariantelor de sub punctul (g) formează *presupozițiile pragmatice* ale comunicării. M. Meyer vorbește, în acest sens, despre *'savoirs et croyances'* și, mai precis, despre *'savoirs de savoirs'* și *'croyances de croyances'*.⁶

2.2. Aceste invariante situațional-referențiale, a căror mulțime formează contextul situațional, constituie factorul de bază pentru *dezambiguizarea* enunțurilor. Fie, spre exemplificare, modalitățile de enunț centrate pe verbele franceze *pouvoir* și *devoir*. Se știe că verbul *pouvoir* semnifică „capacitatea, posibilitatea vorbitorului de a face ceva”, „permisiunea” sau „probabilitatea, eventualitatea”. Această polisemie semantică dispăre în condițiile recurgerii la contextul situațional în care cuvântul este folosit. Ținând seama de parametrii descriși la punctul 2.1., în enunțul:

(1) *Je PEUX voir à longue distance,*

sensul verbului *pouvoir* este de „capacitate”; în schimb, în enunțul:

(2) *Je PEUX partir*

verbul poate semnifica „permisiunea acordată de ceilalți”, iar în:

(3) *Il POUVAIT ne pas l'avoir vu*

regăsim sensul de „probabilitate, eventualitate”.

De asemenea, ambiguitatea verbului modalizator *devoir* care denotă „obligația” (deonticul), „supoziția”, „posibilitatea”, „ipoteza” și „probabi-

⁶ M. Meyer, *La conception problématique du langage*, *Langue française*, No. 52, p. 80–100.

litatea" dispăre în condițiile inserării enunțurilor în contextul situațional al producerii lor. Ne gândim la cazurile în care:

(4) *Vous DEVEZ sortir d'ici*
contextualizează sensul de „obligație”,

(5) *Tu DOIS être morte de fatigue*
pe acela de „probabilitate”, iar

(6) *Il est huit heures, il DOIT partir*
pe acela de „posibilitate”. Fără a se recurge la contextul situațional de producere, fiecare din frazele citate poate fi sau este ambiguă.

2.3. La emitere, contextul situațional joacă un rol determinant în alegerea deicticelor, a apelativelor, a elementelor anaforice, a structurilor afectivo-subiective.

Nu mai puțin el determină producerea *parafraselor situaționale*. Astfel, atunci când cineva sosește într-o familie de prieteni, invitat la o sărbătorire, și spune gazdei:

(7) *Sînt groaznic de răcită*,
această afirmație echivalează semantico-situațional cu enunțul:

(8) *Iartă-mă, te rog, nu te pot săruta.*

Complicitatea situațional-verbală dintre cei doi parteneri ai comunicării, bazată pe *principiul cooperării* formulat de Grice, duce la justa decodare a enunțului (7), care înseamnă *situațional* (8).

Tot la emitere, contextul situațional permite apariția *elipselor*. Astfel, enunțul:

(9) *Donne-moi le crayon rouge !*
devine, într-o comunicare eliptică:

(10) *Donne-moi le rouge !*
și chiar:

(11) *Donne-le-moi !*, secvență însoțită de un indice de ostensiune. Astfel, pentru emițător, situația funcționează atunci ca un factor de economie, din moment ce îl scutește de a verbaliza anumite elemente care vin să se integreze prin ele însele în coerența discursivă.

2.4. La receptarea mesajului, contextul situațional permite, în mod simetric, receptorului sau destinatarului suplinirea informațiilor care lipsesc, refacerea coerenței discursive, furnizîndu-i astfel elementele semantico-pragmatice, literale sau derivate, care constituie integritatea mesajului. Condițiile de succes ale realizării actelor de limbaj sînt astfel verificate de receptor/destinatar.

3. Contextul situațional se află în centrul celor mai noi teorii ale lingvisticii teoretice actuale. Cităm, dintre acestea:

(a) Teoria actelor de limbaj, elaborată, în primul rînd de J. Austin și J. Searle.

(b) Teoria enunțării, legată de numele lui Ém. Benveniste și ilustrată de lingviști care încearcă să formuleze o ‘gramatică a enunțării’ (N. Ruwet, H. Portine, Fr. Récanati, C. Kerbrat — Orecchioni etc.).

(c) Logica conversației, cristalizată, îndeosebi în jurul principiului ‘cooperării dintre vorbitor și interlocutor’, elaborat de H. P. Grice.

- (d) Teoriile privind presupozitia, concept preluat din logică și rafinat de filozofi ai limbajului, lingviști, semanticieni: G. Frege, B. Russell, P. F. Strawson, L. Karttunen, D. Cooper, R. Kempson, G. Lakoff, O. Ducrot, R. Martin.
- (e) Teoriile privind referința și valoarea de adevăr a enunțurilor.
- (f) Teoria argumentării, elaborată de Ch. Perelman și C. Olbrechts-Tyteca și neîncetat discutată și aplicată la structurile logice ale limbajului de G. Vignaux, G. Vigner, O. Ducrot, J.-Cl. Anscombe și alții.
- (g) Gramatica textului, dimensiune modernă a lingvisticii teoretice, perspectivă de studiu asupra limbajului care descoperă regulile de coerență a textului, structura sintactico-semantico-pragmatică a textului, definit ca unitate ce depășește nivelul frastic.

Toate aceste teorii privesc dincolo de nivelul frastic, de frază, considerată mult timp de gândirea lingvistică ca fiind ultimul palier al segmentării și analizei lanțului lingvistic.

3.1. Distincția 'frază' /vs/ 'enunțarea acestei fraze într-o situație de comunicare' este deosebit de importantă pentru înțelegerea rolului generativ-interpretativ al contextului situațional. Astfel, fraza:

(12) *Mi-e frig*

poate să însemne, în funcție de contextul emiterii ei: „Închide, te rog, fereastra” (ordin, dorință, cerere), „Dă drumul la foc” (rugămintă), „Sînt obosită” (asertiune), „Sînt îmbrăcată subțire și nu mai pot sta în grădină” (argumentare).

3.2. O frază nu apare niciodată singură în discurs. Ea trimite totdeauna la un context anterior, explicit sau implicit; ea este totdeauna bazată pe un număr de presupozitii, condiții de precomunicare care asigură coerența discursului. Astfel, vorbitorul care va enunța fraza:

(13) *Marie s'est cassé le bras*

o va face în fața unui ascultător/interlocutor care cunoaște personajul Marie, căci altfel el ar putea primi replici de tipul:

(14) *Qu'est-ce que ça peut me faire?*

Există un implicit mobilizat în comunicare, punct de plecare în actul lingvistic, un univers comun de discurs propriu vorbitorului și interlocutorului/auditorului său. Astfel, la emiterea enunțului (13), vorbitorul va putea primi reacții lingvistice ale interlocutorului său de tipul:

(15) *Oh, la pauvre!*

(16) *Il ne manquait plus que ça!*

(17) *Ça alors!*

În acest sens, filozoful limbajului P. F. Strawson introduce anumite principii generale care guvernează comunicarea, cum ar fi: 'principiul prezumției de a ști', 'principiul pertinentei'. Conform celui dintîi, formularea aserțiunilor depinde, în general, de cunoașterea pe care se presupune că ascultătorul o posedă deja. Conform celui de al doilea ('principiul pertinentei'), actul de aserție nu este o activitate umană gratuită și marginală; vorbitorii unei limbi nu-și adresează niciodată elemente informaționale izolate și fără conexiune între ele; dimpotrivă, ei au în general intenția de a aduce sau a adăuga informații asupra unui fapt care intere-

sează sau privește pe interlocutori, în mod permanent sau într-o situație dată.

3.3. Limbajul natural prezintă o trăsătură care îi este proprie: *dimensiunea argumentativă, polemică*. A argumenta înseamnă nu numai a convinge pe auditor de ceea ce spui, a căuta să-i impui un mod de gândire și de raționament, a-l face partizan spuselor tale dar și a construi un anumit mod de reprezentare a lumii. Argumentînd, vorbitorii își traduc poziția față de lumea referențială, față de ei înșiși, față de ceea ce ar vrea să spună. Tehnicile argumentative, bazate pe anumite tipuri de morfeme și de construcții, sînt proba concludentă a faptului că limbajul este un instrument juridic, polemic, bazat pe o logică care îi este proprie: *logica naturală*.

Cel care va spune:

(18) *Jean est PEU travailleur*

vrea de fapt să afirme că *Jean n'est pas travailleur*, fenomen semantico-retoric datorat legii litotei.

Un enunț ca:

(19) *Marie lit MÊME le sanscrit*

are drept presuposiție ideea că Maria este erudită, savantă. Faptul apare clar dacă comparăm enunțul (19) cu enunțul (20), diferit de cel dintîi numai prin absența morfemului argumentativ ('cuvîntului de discurs' ar spune O. Ducrot) *même 'enchérissant'*:

(20) *Marie lit le sanscrit.*

Valoarea pragmatică a lui (19) dispăre total prin formularea lui (20).

4. Care este incidența contextului situațional în didactica unei limbi străine?

4.1. Obiectivul fundamental al învățării limbii străine este formarea la elevi a *competenței de comunicare*, adică a capacității acestora de a da răspunsuri verbale adecvate la situația de comunicare, de a avea un comportament lingvistic corect din punct de vedere situațional. Producerea de enunțuri corecte situațional, pragmatic, este obiectivul de bază al acelei programări didactice bazate pe demersul numit comunicativ. În această perspectivă, se va trece de la o viziune asupra limbii ca mulțime de structuri, la o practică comportamental-lingvistică bazată pe nevoile lingvistice ale celui ce învață limba (*les besoins langagiers ou communicatifs*).

T. Slama-Cazacu sublinia în lucrarea sa *Limbaj și context* (1959) că principiul adecvării la context intervine ca o lege universală în funcționarea limbajului, atât în emiteră cît și în receptare.

Integrarea parametrilor sociolingvistici în didactica limbii a condus la încercarea de a defini o 'limbă funcțională' ('un français fonctionnel'), adică o pedagogie a limbii străine articulată pe însăși situația celor care o învață, pe statutul lor social, profesional, motivațional. În învățarea funcțională a limbii străine, accentul cade pe cel care învață, pe motivațiile sale comportamental-lingvistice. În acest sens, *actul de limbaj* apare ca o unitate minimală de comunicare. „*L'unité d'analyse de la communication peut tendre à devenir le cadre de l'unité d'enseignement: puisqu'on a isolé un acte de parole, pourquoi ne pas en faire le contenu d'un module pédagogique?*”⁷

⁷ J. Cl. Beacco, *Compétence de communication: des objectifs d'enseignement aux pratiques des classes, Le Français dans le monde*, Mai-Juin 1980.

Competența de comunicare este formată dintr-o competență lingvistică (gramaticală, semantică, de nivel de limbă) și dintr-o competență perilingvistică, care include parametri civilizaționali. Însușirea actului de vorbire ca factor minimal al comunicării este garanția însușirii competenței de comunicare. Iată, de exemplu, evantaiul de formule care exprimă — în limba franceză — actul prin care se cere părerea cuiva (la demande d'avis):

(21) *Donne-moi ton avis/ton opinion.*

Qu'est-ce que tu en penses?

J'aimerais savoir ton avis / ton opinion.

J'aimerais savoir ce que tu en penses.

Qu'est-ce que tu aurais fait, à ma place?

Tu aurais fait ça, toi?

Comment tu t'y serais-tu pris?

Ça va? c'est bien? Ça te plaît? etc.

Mînuirea corectă a acestor structuri, impuse de actul citat, este dovada dobîndirii de către elev/student (apprenant) a competenței de comunicare.

Stăpînirea competenței de comunicare va permite scindarea formulei *ça va?* în două structuri semantico-pragmatice: aceea de „cerere a părerii cuiva” și aceea de „salut”. Rolul dezambiguizator al situației de comunicare apare aici cu deosebită claritate.

De asemenea, un element pertinent al existenței competenței de comunicare este *actul de vorbire indirect*. Aceasta mobilizează simultan competența semantică, competența gramaticală și pe aceea civilizațională.

Situația de comunicare, contextul situațional — prin mulțimea trăsăturilor sale — conduc la sinonimia situațională a enunțurilor:

(22) *J'ai faim*

(23) *Allons déjeuner!*

De asemenea, enunțuri fals interogative de tipul:

(24) *Voulez-vous que je vous aide?*

(25) *Avez-vous besoin d'aide?*

(26) *Permettez-vous que je vous aide?*

echivalează cu „*J'offre de vous aider*”, fiind acte de vorbire indirecte.

4.2. În dorința de a preciza obiectivele unei predări legate de statutul publicului vizat și de nevoile lingvistice ale acestuia, o echipă de cercetători (D. Coste, J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins-Baltar, E. Papo și E. Roulet) au elaborat un document programatic, patronat de Consiliul European: „*Le Niveau-Seuil*” (1976). Scopul acestui document este formarea celui „être à même de faire”, capabil să dea răspunsuri adecvate situațiilor diferite de comunicare. Alegerea mijloacelor lingvistice este determinată de anumiți parametri, care vor trebui să fie integrați procesului de predare: (a) executarea unui act A de către vorbitorul L, act adresat interlocutorului I; (b) reacția acestui interlocutor la actul ce i-a fost adresat; (c) situația S în care are loc schimbul de mesaje; (d) referința R. Se pornește de la ideea că vorbitorul, angajat într-un eveniment de comunicare, urmărește o intenție de comunicare, încearcă să o realizeze prin intermediul actelor de limbaj,

face apel la noțiuni foarte generale (spațiu, timp, distanță, cauză etc.) sau la noțiuni specifice (adresă, școlarizare, acid. etc.) — noțiuni legate de domeniile de experiență care articulează actele de limbaj —, își însușește anumite caracteristici ale situației de comunicare (ținând seama de canalul folosit — telefon, dialog, corespondență — sau de raporturile dintre interlocutori — familiaritate, ierarhie, schimburi cu caracter tranzacțional), produce un mesaj în funcție de parametrii precedenți și de resursele (lexicale, gramaticale, semantice) pe care limba le pune la dispoziția sa.

4.3. Impactul contextului situațional asupra predării limbii străine a impus cu autoritate în didactica modernă folosirea unor *tehnici de predare centrate pe elev, pe nevoile sale de comunicare*. Amintim, dintre acestea, tehnicile de *simulare*, tehnicile de *argumentare* (enumerarea, concesiia, dezmințirea etc.), studiul *textelor* și al *documentelor autentice*, tehnicile moderne de predare a *textului* (contragerea, rezumatul analitic, amplificarea, abordarea globală).

5. Contextul situațional dezvăluie dimensiunea *dialectică* a limbajului. Prin recurgerea la situația de comunicare, limbajul uman devine un *mod de comportare*, un instrument de adecvare a structurilor lingvistice la lumea referențială pe care acestea o reflectă.

Didactica modernă, deschisă realizărilor lingvisticii teoretice actuale, trebuie să țină seama de aceste idei, îmbogățindu-le cu sensuri noi, descoperind noi și funcționale fațete ale mereu tînărului proces de predare/învățare.

BIBLIOGRAFIE

- Daniel Coste, *Un niveau-seuil*, in *Le français dans le monde*, 126, 1977, p. 17—23.
- Teodora Cristea, *Linguistique et techniques d'enseignement*, Tipografia Universității din București, 1979.
- Nicole Gros & Henri Portine, 1976: *Le concept de situation dans l'enseignement du français*, in *Le français dans le monde*, 124, 1976, p. 9—13.
- Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris, 1980.
- Michel Meyer, *La conception problématique du langage*, in *Langue Française*, 52, 1981, 80—100.
- John Searle, *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Collection Savoir, Hermann, Paris, 1972.
- P. F. Strawson, *Études de logique et de linguistique*, Éditions du Seuil, Paris, 1977.
- Tatiana Slama-Cazacu, *Limbaj și context*, București, Editura Științifică, 1959.
- René Richierich, *Les situations de communication et les types de discours*, in *Le Français dans le monde*, 121, 1976, 30—36.
- Le Français dans le Monde*, Mai—Juin 1980: *Pratiques de la communication*.

IMPLICAȚIILE UNEI ABORDĂRI SOCIOLINGVISTICE ÎN PREDAREA LIMBILOR

ELENA BÎRĂ

Universitatea din București

Ne vom referi în lucrarea de față la contribuția teoriei lingvistice și a teoriei însușirii limbii în predarea limbilor moderne.

Un factor important în structurarea unui curs de limbă eficient este concepția teoretică asupra limbii, care stă la baza deciziilor ce se iau pentru stabilirea obiectivelor, a conținutului și structurii cursului, pentru organizarea și forma finală a materialelor de predare, a tehnicilor de evaluare etc.

După cum a afirmat Roulet¹ teoria lingvistică pune la dispoziția profesorului informații privind structura și funcțiile sistemului limbii în general, ceea ce poate avea un rol important în modul cum profesorul definește obiectivele, conținutul și prezentarea cursului său de limbă.

Susținem de la bun început că cea mai justificată și utilă sinteză a tuturor contribuțiilor la teoria lingvistică ni se pare a fi aceea care prezintă limba ca fenomen complex, multidimensional, ce implică mai mult decât un simplu cod lingvistic, care concepe limba ca pe un mijloc de comunicare, în care cunoașterea unei limbi ca instrument de comunicare nu înseamnă numai capacitatea de a produce/genera și înțelege enunțuri gramaticale, ci și capacitatea de a folosi aceste enunțuri în contexte lingvistice și non-lingvistice date.

O știință a limbii cu adevărat cuprinzătoare trebuie să includă nu numai studiul *formelor* limbii, ci și studiul *funcțiilor* ei, și, totodată, studiul *vorbitorilor* acelei limbi, ca ființe psihologice și sociale în continuă schimbare în interacțiunea lor în societate și, deopotrivă, ca producători de forme lingvistice. De asemenea, o teorie lingvistică adecvată trebuie să cuprindă și studiul *contextelor* în care este folosit limbajul și modul în care contextul influențează și este influențat de limbaj.

Pînă relativ recent preocuparea principală în cercetarea lingvistică era de a descrie și clasifica cît mai exhaustiv proprietățile formale ale limbii, neglijînd în mare măsură funcțiile acesteia. Dar orice teorie care se preocupă numai de descrierea și clasificarea formelor lingvistice, ignorînd funcțiile lor în comunicare, este foarte păgubită. Ea nu sesizează faptul că o parte importantă a competenței lingvistice a vorbitorilor unei limbi este capacitatea de a folosi formele lingvistice în mod adecvat și eficient; cu alte cuvinte că vorbitorii unei limbi posedă și un *cod de comportament lingvistic*, reguli care guvernează schimburile lingvistice și permit vorbitorilor să participe la interacțiunea socială. O asemenea teorie pierde deci din vedere faptul că în pro-

¹ E. Roulet, *Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching*, London, Longman Group Ltd, 1975, p. 67.

cesul însușirii unei limbi se învață și întreaga complexitate a etnografiei limbajului; odată cu sunetele și formele gramaticale ale limbii se învață și cum să se folosească aceste forme corect și anume *cine vorbește, când, cui se adresează, pentru ce motiv, despre ce și în ce mod*.

În același timp, o teorie care ignoră funcția limbajului nu va surprinde nici faptul că vorbitorii unei limbi (știu că) în anumite contexte tratează unele enunțuri în mod diferit de acela în care tratează aceleași enunțuri în alte contexte. Unele forme lingvistice corespund adeseori în mod clar unor anume funcții. De pildă, enunțuri declarative de tipul *John is a famous man / Ion este un om de vază* sînt în general folosite ca afirmații, pentru a transmite informații; enunțuri interogative de tipul *Where did you go last night? / Unde ai fost aseară?* sînt tipic folosite ca întrebări, pentru a cere informații; iar forme imperative de tipul *Bring me my shirt! / Adu-mi cămașa!* sînt de regulă folosite pentru a solicita o acțiune, pentru a determina pe receptor să facă un anumit lucru. Dar lucrurile nu stau întotdeauna așa. Formele lingvistice nu se corelează întotdeauna exact cu aceleași funcții. Cu alte cuvinte, nu există o corespondență de unu-la-unu între o formă și o funcție lingvistică. Nu se poate susține că o propoziție declarativă ca *I insist that you leave at once / Insist să pleci imediat* transmite o informație, că o interogativă de tipul *Did you know that they've just announced on the radio that the British Prime Minister has resigned? / Știi că tocmai s-a anunțat la radio că Premierul britanic a demisionat?* solicită o informație, sau că o imperativă de tipul *Tell me whether I am right or not / Spune-mi dacă am dreptate sau nu* constituie o rugămintă sau un ordin. Deși propozițiile declarative sînt adeseori folosite pentru a comunica informații, aceasta nu este singura lor funcție. O propoziție ca *Your room is a mess / E o dezordine de nedescris în camera ta* spusă de o mamă copilului ei poate fi interpretată într-un anumit context nu ca afirmație despre starea încăperii, ci ca îndemn/ordin dat copilului de a-și face ordine în cameră. Tot astfel, enunțul *I can't find my glasses / Nu-mi găsesc ochelarii* poate într-o anumită situație să constituie o rugămintă indirectă de a primi ajutor, la fel cum enunțul *Sir, you have taken my seat / Domnule, v-ați așezat pe locul meu* rostit într-o sală de cinematograful constituie nu o afirmație, ci o cerere de a i se ceda locul la care este îndreptățit. În mod similar vorbitorii pot folosi forme interogative pentru a transmite informații sau pentru a îndemna la o anumită acțiune și, de asemenea, ei pot folosi propoziții cu formă imperativă atît pentru a transmite, cît și pentru a cere informații. Date/fapte ca cele discutate anterior sînt numeroase și incontestabile; ele trebuie însă să fie încadrate într-o analiză comprehensivă a limbii.

Preocuparea imediată trebuie să fie deci determinarea modului în care funcționează limbajul în totalitatea sistemului de comunicare umană, stabilirea relațiilor ce există între formele lingvistice și funcțiile pe care le are limbajul. Răspunsul nu poate fi găsit decît într-o teorie a limbii care se ocupă de formă, dar și de funcție.

Studii interesante în această direcție au fost întreprinse mai întîi în cadrul filozofiei limbajului precum și în cel al lingvisticii contemporane, dînd naștere unor teorii noi, de orientare funcțională.

În încercarea de a stabili cum funcționează limbajul în comunicare s-a pornit de la ipoteza că majoritatea enunțurilor au un scop, că ele sînt rostite cu *intenția* de a comunica ceva. Din această perspectivă limbajul este conceput în primul rînd ca *instrument de interacțiune socială* între ființe umane, folosit cu scopul principal de a stabili relații de comunicare între indivizi. Interacțiunea socială prin intermediul limbajului este o formă de activitate în cooperare *structurată* în sensul că este guvernată de reguli, norme și convenții sociale, care laolaltă formează sistemul ce stă la baza interacțiunii verbale. Instrumentele folosite în această activitate socială, adică expresiile lingvistice sînt și ele structurate în sensul că sînt guvernate de regulile care constituie sistemul limbii.

Din perspectivă funcțională, o teorie adecvată a limbajului trebuie deci să se ocupe de două tipuri de sisteme de reguli: (1) regulile care guvernează interacțiunea verbală ca formă de activitate socială — reguli de comunicare pragmatice — și (2) regulile care guvernează expresiile lingvistice folosite ca instrumente în această activitate — reguli sintactice, semantice, morfologice și fonologice. Este nevoie deci de o teorie a limbii care să poată prevedea gramaticalitatea unui set, infinit de enunțuri și totodată să caracterizeze folosirea adecvată a enunțurilor în context.

Scopul fonologiei, morfologiei, sintaxei și semanticii precum și rolul lor în teoria limbii sînt relativ clare: fonologia, morfologia și sintaxa prevăd condițiile de formare corectă a enunțurilor, în timp ce semantica specifică condițiile de sens și referință. Acea parte a teoriei care trebuie să dea seamă de proprietățile sistematice ale folosirii limbajului și care trebuie corelată cu celelalte componente ale teoriei este cunoscută astăzi sub denumirea de *pragmatică*. Deși rolul precis al pragmaticii și contribuția ei la teoria lingvistică nu sînt încă perfect delimitate, se poate spune totuși că pragmatica este teoria folosirii limbajului, avînd ca scop principal analiza condițiilor care fac enunțurile *adecvate* și *acceptabile* în unele situații pentru vorbitorii unei limbi.

Pragmatica combină noțiuni din filozofia limbajului — în mod special din teoria actelor de vorbire — precum și din analiza conversațiilor, și pornește de la două premise de bază; prima se referă la faptul că limba este un sistem foarte complex al minții umane care pune la dispoziția vorbitorilor nu numai un cod ce le permite să conceptualizeze, ci și un mijloc de a comunica asupra acestor concepte cu alți indivizi care au și ei acces la sistem. Sistemul poate fi înțeles în totalitatea sa numai dacă se are în vedere și acest aspect de *tranzacție, de interacțiune socială*. Cea de-a doua premisă se referă la faptul că, la fel ca și expresia lingvistică, funcția lingvistică prezintă și ea anumite trăsături sistematice.

Ideea centrală a teoriei actelor de vorbire, bazată pe o observație simplă dar foarte importantă, este că folosim limbajul pentru *a face, a efectua, a înfăptui, a performa* diferite acțiuni; că producerea unui enunț este un *ACT*. Folosind limbajul nu efectuăm însă numai un act specific — acela de a vorbi — ci și un *act social* — o afirmație, promisiune, rugămintă, sfat, ordin, scuză, insultă, prevenire, reproș etc.

Filosoful englez J. L. Austin — fondatorul teoriei actelor de vorbire — a arătat că, în enunțarea unei propoziții, vorbitorul efectuează în general

trei acte diferite: în primul rând un *act locuționar*, actul de a rosti o propoziție cu un anumit sens și referință; în al doilea rând, un *act ilocuționar*, actul de a promite, ordona, sfătui, preveni, critica, mulțumi etc.; în al treilea rând, vorbitorul efectuează și un *act perlocuționar*, actul de a produce un anumit efect, o anumită reacție a receptorului. Să presupunem de pildă, că fiul dumneavoastră refuză să mănince spanacul și dvs. îi spuneți *I'll give you a large piece of cake* / *Îți dau o bucată mare de prăjitură* sau *I'll spank you* / *Te bat*; actul locuționar este rostirea propoziției respective. Dar intenția cu care ați rostit acest enunț este ca el să fie interpretat drept o promisiune sau o amenințare, și acesta este actul ilocuționar. Separat de aceste două acte este comportamentul ulterior al copilului, care doriți să fie consecința enunțului dumneavoastră: copilul să se lase convins / să se sperie și să mănince spanacul.

Teoreticienii actelor de vorbire susțin că unitatea minimă, de bază, a comunicării umane prin intermediul limbajului nu este cuvântul sau propoziția și nici chiar semnul (token) cuvântului sau propoziției, ci *actul ilocuționar*, pe care îl definesc ca *producerea semnului propoziției în anumite condiții*².

J. R. Searle, care a continuat și dezvoltat teoria actelor de vorbire, a subliniat că a efectua acte ilocuționare înseamnă a te angaja într-o formă de comportament guvernat de reguli. Vorbitorul învață jocul actelor ilocuționare, spune Searle, fără o formulare explicită a acestor reguli.

Una dintre întrebările cele mai justificate în orice filozofie a limbajului se referă la câte moduri de a folosi limbajul există? Dacă se ia propoziția ca unitate a analizei, atunci concluzia este, după Wittgenstein, cam sceptică: există nenumărate moduri. Austin a sugerat că ar exista peste o mie de acte lingvistice distincte, pe care le-a clasificat în cinci categorii de bază: *verdictive*, *exercitive*, *comisive* și *behabitive*. La rândul lui, Searle susține că dacă în clasificarea modurilor de folosire a limbajului, se adoptă drept criteriu de bază *scopul/intenția ilocuționară*, atunci vom constata că nu există decât un număr limitat de acte ilocuționare de bază pe care le efectuăm, specificate în cele 5 categorii pe care le stabilește el: (1) spunem interlocutorilor noștri cum este realitatea (*Acte asertive*) e.g. *John is a liar* / *Ion e un mincinos*; (2) încercăm să îi determinăm pe interlocutori să facă anumite lucruri (*Acte directive*) e.g. *Fetch me a glass of water, please* / *Adu-mi un pahar cu apă, te rog*; *I order you to leave the building at once* / *Îți ordon să părăsești imediat clădirea*; (3) ne angajăm să înfăptuim anumite lucruri (*Acte comisive*) e.g. *I promise to come and see you* / *Promit să vin să te văd*; *I pledge allegiance to the flag* / *Mă leg să slujesc țara și drapelul*; (4) ne exprimăm atitudinile și sentimentele (*Acte expresive*) e.g. *Thank you for your help* / *Mulțumesc pentru ajutor*; *I apologize for being uncivil* / *Iartă-mă că am fost nepoliticos*; *I congratulate you on your success* / *Te felicit că ai câștigat*; (5) determinăm schimbări în lumea înconjurătoare prin enunțurile noastre (*Acte declarative*) e.g. *I hereby declare the meeting adjourned* / *Declar*

² J. R. Searle, *What is a Speech Act*, in J. R. Searle (ed), *The Philosophy of Language*, Oxford University Press, 1971, p. 38.

ședința închisă; *I hereby resign* / *Iată demisia mea* etc. Adeseori prin același enunț efectuăm mai multe acte deodată.

În comunicare pare să existe un acord general de cooperare între vorbitori și receptori. Filozoful Paul Grice³ a postulat un număr de principii generale de cooperare în conversație pe care participanții trebuie să le respecte și pe care în mod normal le și respectă. Acestea sînt următoarele: *Principiul cantității*: (1) contribuția ta la conversație să conțină numai informațiile cerute (de scopul imediat al conversației); (2) contribuția ta să nu conțină informații ce nu sînt necesare. *Principiul calității*: (1) nu spune ceea ce crezi că este fals; (2) nu afirma ceva pentru care nu ai dovezi concludente. *Principiul relației*: fii relevant (la obiect). *Principiul manierei*: fii clar: (1) evită obscuritatea; (2) evită ambiguitatea; (3) fii concis; (4) fii ordonat. Pentru a explica convenționalizarea unor enunțuri în producerea unor anumite acte ilocuționare indirecte, Searle a adăugat principiului manierei, încă o maximă, care spune: vorbește idiomatic, dacă nu ai un motiv special să nu o faci.

Această abordare a funcției limbajului prin încercarea de a înțelege actele de vorbire și principiile de cooperare în comunicare este neîndoiește foarte utilă. Trebuie subliniat, însă, că actele de vorbire în general nu au loc izolat. Ele fac parte din secvențe de acțiune în general și în special din secvențe de acte de vorbire. De aceea, este necesar ca secvențele de acte ilocuționare să fie descrise și la un nivel superior de acte de vorbire globale sau, cum le spune Teun van Dijk, macro-acte de vorbire. Aceasta presupune studiul unor conversații/discursuri întregi relativ la un context anume.

Schimbările lingvistice trebuie plasate deci într-un context mai larg fizic, psihic și social: interpretarea corectă a schimburilor verbale necesită înțelegerea contextului în care ele au loc, a relațiilor dintre participanții la discurs, ca și a celor dintre participanți și context. O comunicare reală nu poate avea loc decît în situații în care participanții împărtășesc în comun o mulțime de lucruri (un scop, un interes, o localizare în spațiu și timp etc. și evident o limbă comună). Printre componentele majore ale contextului care determină în mod sistematic succesul pragmatic al schimburilor verbale se numără: *participanții* la discurs și *structura lor internă* — cunoștințe, convingeri, intenții, scopuri, dorințe etc. — *actele de vorbire însele și structura lor*, precum și *caracterizarea spațio-temporală* a contextului dat, pentru a putea fi localizat într-o lume reală, posibilă etc.

Comunicarea lingvistică presupune eforturi de cooperare din partea participanților nu numai privind *ce* anume trebuie spus, ci și *cum* trebuie să se desfășoare anumite schimburi verbale.

O considerabilă variație există în limbă nu numai în privința modului cum vorbitorii folosesc expresiile lingvistice, ci și a *alegerii propriu zise a formelor lingvistice*, pe care vorbitorii le fac în diferite situații. Vorbitorii au la dispoziția lor o gamă foarte largă de mijloace lingvistice; ele pot aparține limbii literare, unui dialect, jargon sau argou, unui registru sau altuia,

³ P. H. Grice, *Logic and Conversation*, in P. Cole, J. Morgan (eds), *Syntax and Semantics*, vol. 3, Academic Press, 1975.

unui stil sau altuia; ele pot fi tehnice sau nu, mai formale sau mai puțin formale, familiare sau distante etc.

Varietatea de limbaj pe care un vorbitor o va folosi într-o anumită situație depinde de un număr foarte mare de factori printre care enumerăm: regiunea de proveniență, nivelul de educație, profesiunea, apartenența la un grup social oarecare, vârsta, sexul, etnicitatea, subiectul comunicării, funcția/rolul social al participanților etc.

Toți acești factori vor avea consecințe în alegerile lingvistice pe care le vor face vorbitorii, în varietatea de limbaj pe care o vor folosi și anume: grija în articulare, viteza de emiteră a enunțurilor, cantitatea de terminologie tehnică, tipurile și complexitatea construcțiilor gramaticale, standardele de corectitudine gramaticală respectate, cantitatea de expresii colocviale, tipurile de omisiuni etc. Din numărul de variabile în funcție de care este evaluat și analizat un enunț se poate vedea că sarcina unei teorii a limbii cuprinzătoare este foarte complexă. Dar faptele menționate mai înainte, comportamentul lingvistic complex al vorbitorilor unei limbi are importanță nu numai pentru o teorie comprehensivă a limbii, ci și pentru teoria însușirii limbii, iar acestea două împreună au importante implicații în predarea limbilor.

* * *

Vom încerca în continuare să identificăm acele aspecte ale teoriei învățării limbii care ar putea contribui la soluționarea mai eficientă a problemelor cu care se confruntă toți cei implicați în predarea limbilor.

Există două teorii de bază ale învățării limbii, considerate adeseori a fi contradictorii: (1) prima, *teoria behavioristă* (datorată lui Skinner) susține că învățarea limbii înseamnă formarea de deprinderi; (2) a doua, *teoria mentalistă* susține (cu Lenneberg și Chomsky) că limba este comportament înăscut, specific speciei umane și determinat biologic. Ambele teorii au avut în vedere învățarea limbii materne, dar ele sînt strîns legate de două dintre cele mai cunoscute metode de predare a limbilor străine: *metoda audio-linguală* și *metoda cognitivă*. Metoda audio-linguală s-a dezvoltat în strînsă legătură cu teoria lingvistică structuralistă influențată de psihologia behavioristă a lui Watson și Skinner. Această metodă susține că învățarea limbii înseamnă formarea de deprinderi mecanice prin imitare, memorizare de dialoguri, exerciții structurale; regulile de gramatică nu sînt considerate necesare, analogia fiind apreciată mai eficientă decît analiza. *Metoda cognitivă* a apărut desigur ca reacție împotriva metodei audio-linguale, atît din punct de vedere teoretic, cît și practic. Această metodă reflectă îndeaproape școala de gîndire generativ transformățională în lingvistică despre natura limbii și a fost influențată de psihologia cognitivă. Metoda cognitivă susține că limbajul este un sistem creator, universal, guvernat de reguli. Învățarea unei limbi trebuie să fie „meaningful”; învățatul mecanic, pe de rost, trebuie evitat, iar accentul trebuie pus pe analiză, în vederea dezvoltării competenței lingvistice în sens chomskian.

Există psihologi care au arătat că de fapt teoriile lui Skinner și Lenneberg-Chomsky nu se exclud reciproc. Limbajul este într-adevăr un atribut unic uman, în sensul că specia umană este unica dotată pentru a folosi lim-

bajul: mintea umană este structurată într-un mod special ca rezultat al evoluției. Mintea umană este, cum s-ar spune, *programată* pentru a învăța și folosi limbajul. Limbajul are desigur unele proprietăți unice dar, în același timp, extraordinara complexitate a comportamentului lingvistic se învață la fel ca orice alt sistem de deprinderi prin asociații și procedee de fixare. Cu alte cuvinte comportamentul lingvistic trebuie învățat și are multe caracteristici în comun cu alte tipuri de comportament. Cea mai bună atitudine pentru cei implicați în predarea limbilor este, credem, să adopte ce este mai bun atât din teoria mentalistă, cât și din cea behavioristă. Această poziție se reflectă de fapt în abordarea *eclectică* în metodologia predării limbilor, care în prezent pare a avea cea mai mare eficiență în predare.

O condiție importantă care a fost aproape total neglijată timp de decenii în cercetarea psihologică asupra predării limbilor este că o limbă nu se învață bine dacă este predată doar ca o materie de studiu, indiferent ce metodă s-ar folosi: directă, audio-linguală, cognitivă, eclectică. Specialiștii sînt de acord în prezent că dacă cel ce învață o limbă nu înțelege și nu poate folosi limba respectivă pentru a comunica, el nu va realiza progrese notabile, nu va ajunge la o bună cunoaștere a ei. De asemenea, teoriile despre învățarea limbii au ignorat aspectele sociologice, faptul că *funcțiile* unei limbi în viața unui vorbitor au mult mai mare importanță decît s-a crezut. Diferiți cercetători, printre care Susan Ervin Tripp și Hymes, au arătat că înțelegerea rolului și funcției limbii în societate, a ceea ce Hymes numește „regulile vorbirii”, este indispensabilă, dacă vrem ca eficiența predării limbilor să sporească. Cu alte cuvinte, dacă vrem ca cercetarea în domeniul predării limbilor să aibă o mai mare eficiență, ea trebuie să depășească limitele studiilor pur lingvistice și psihologice și să ia în considerare nevoile sociale, economice și culturale ale celor ce învață o limbă.

Cea mai importantă implicație pe care predarea limbilor o poate deduce din teoria lingvistică și teoria învățării limbii este necesitatea de a adopta un cadru sociologic și antropologic; cu alte cuvinte, natura comunicativă a limbii impune ca teoria noastră asupra învățării limbii să cuprindă un număr de perspective diferite, dar care se află într-o strînsă conexiune și anume: (1) perspectiva antropologică (pentru considerații culturale); (2) perspectiva psiholingvistică (pentru considerații mentaliste); (3) perspectiva sociolingvistică (pentru considerații sociale) și (4) perspectiva lingvisticii aplicate (pentru considerații pedagogice).

Preocupările curente în cercetarea lingvistică, și din domeniul învățării limbii, pentru aspectul pragmatic al limbii cu accent pe funcțiile ei și relațiile interpersonale în societate au avut consecințe și în predarea limbilor; au apărut unele abordări funcționale care au ca obiectiv principal dezvoltarea „*competenței de comunicare*” și care cîștigă teren rapid în structurarea cursurilor de limbă, în elaborarea de programe, manuale și alte materiale didactice precum și în metodologie: *predarea situațională* și *interpretarea de roluri* nu sînt decît două exemple concludente. Se speră că această orientare funcțională va reuși acolo unde multe metode și materiale didactice au dat greș și anume să dezvolte capacitatea de a folosi o limbă în mod creator pentru „a comunica” în adevăratul sens al cuvîntului.

BIBLIOGRAFIE

- J. Alatis, (ed.), *Bilingualism and Language Contact. Anthropological, Linguistic, Psychological and Sociological Aspects*, Washington D. C., Georgetown University Press, 1971.
- J. L. Austin, *How To Do Things With Words*, Oxford University Press, 1962.
- E. Biră, „Pragmatics and Foreign Language Teaching”, *Limbile moderne în școală*, vol. 1, 1981; *Implications of linguistic theory and language learning theory for language teaching. The Theory and Practice of ESP*, A. Nicolescu (ed.), Bucharest University Press, 1982.
- N. Chomsky, *Review of F.B. Skinner, Verbal Behaviour*, *Language*, vol. 35, 1959, p. 26—58; *The General Properties of Language*, in Darley (ed.), 1967, p. 73—81; *Language and Mind*, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1972.
- S. C. Dik, *Functional Grammar*, North-Holland Publishing Company, Amsterdam, 1978.
- Dijk, van Teun, *Text and Context*, Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse, London, 1977.
- S. Ervin-Tripp, *Structure and Process in Language Acquisition*, in Alatis, J. (ed.), 1971.
- M. Finocchiaro, *English as a Second Language. From Theory to Practice*, New York, Regent Publishing Company Inc, 1974.
- H. P. Grice, *Logic and Conversation, Syntax and Semantics*, vol. 3, *Speech Acts*, P. Cole and J. Morgan (eds.), Academic Press, 1975.
- H. Haberland and J. L. Mey, „Linguistics and Pragmatics”, *Journal of Pragmatics*, 1977, 1: 1—12.
- D. Hymes, *Bilingual Education. Linguistic vs. Sociolinguistic Bases*, in Alatis, J. (ed.), 1971.
- R. Lakoff, „What You Can Do with Words. Politeness, Pragmatics and Performatives”, *Proceedings of the Texas Conference on Presupposition and Implicatures*, A. Rogers, B. Wall and J. Murphy (eds.), Center for Applied Linguistics, Arlington, Virginia, 1977.
- E. Roulet, *Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching*, London, Longman Group Ltd., 1975.
- J. R. Searle, *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge University Press, 1969; „What is a Speech Act”, *The Philosophy of Language* (ed. J. Searle), Oxford Univ. Press 1971; *A Classification of Illocutionary Acts*, Notes for class lectures, U. C. Berkeley, 1974; *Indirect Speech Acts*, Notes for class lectures, U. C. Berkeley, 1974.
- B. Skinner, *Verbal Behaviour*, New York, Appleton, 1957.
- R. Wardhaugh, *The Contexts of Language*, Newbury House Publishers Inc., Rowley, Mass., 1976.

CONTEXT ȘI MOTIVAȚIE

GRETE KLASER-UNGUREANU

Universitatea din București

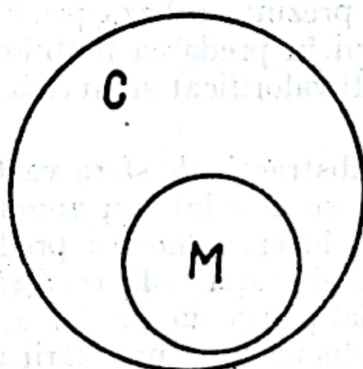
Reconsiderarea periodică a unor concepte și probleme de bază ale activității noastre, sintetizarea și reevaluarea lor din punct de vedere actual și românesc, este un principiu binevenit în întreaga noastră activitate culturală, menit să asigure dinamismul evoluției care trebuie să țină pasul cu mersul înainte al vieții economice și social-politice a societății. *Contextul* reprezintă unul din aceste concepte importante pentru predarea limbilor moderne, asupra căruia psihologii și metodicienii au atras atenția (cel puțin în legătură cu predarea limbii germane ca limbă străină) încă de acum un deceniu. Experiența acumulată între timp prezintă o bază prielnică pentru o sinteză nouă cu privire la rolul contextului în predarea limbilor străine, o conturare mai precisă a modului cum poate fi valorificat acest concept în specialitatea noastră la un nivel superior.

Este necesar să facem abstracție de sfera vastă a noțiunii de context — care înseamnă practic tot ce se află într-un anumit moment în legătură cu fenomenul care ne preocupă, în cazul nostru predarea și învățarea limbilor moderne —, și să restringem discuția — la *contextul situațional* în predarea limbilor și la contextul social-politic în predarea literaturilor, pentru a ne concentra eforturile asupra elucidării și precizării unor instrumente de lucru utile a unor procedee care, puse în mod corespunzător în aplicare, pot determina rezultate mai bune, un randament sporit și o calitate superioară în studierea limbilor străine.

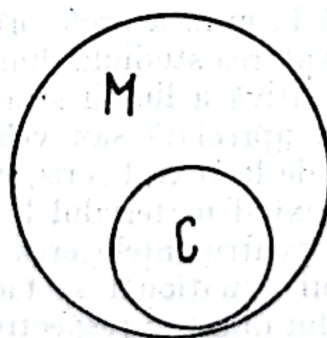
Tehnica de alegere a unui context situațional pentru materialul lingvistic de predat — uneori adevărată muncă de creație — este o preocupare mai veche, dar mereu actuală în munca profesorului. Ea a devenit deosebit de acută de când, odată cu orientarea studiului limbilor spre stăpânirea activă, practică, spre funcția comunicativă a limbii străine, și-a început dominația conversația introductivă mult apreciată sau vehement combătută, conversație euristică ce nu pornește de la textul scris, ci de la o situație, un „context situațional”, predând și fixând materialul lingvistic necesar pentru stăpânirea situației respective și pentru înțelegerea unui text legat de această situație. Stabilirea contextului situațional se face de obicei empiric, după inspirația de moment a cadrului didactic respectiv în faza de pregătire a lecției. Urmarea sugestiilor manualului sau ale unor materiale didactice, precum și anumite convenții de rutină, stabilite între colegi, în colective pe școală sau pe cercuri de specialitate, sînt singurele semne de instalare a unui sistem de lucru, care nu are nevoie de rețete, ci de principii, pentru a rămîne viu, de principii care să-i asigure în orice moment un caracter creator.

Căutarea, fie și empirică, a contextului situațional ne convinge de fiecare dată că avem de a face cu un factor de ordin psihologic foarte apropiat și uneori chiar confundat cu *motivația*, alt factor psihologic, a cărui importanță pentru învățare este de mult cunoscută și totuși rediscutată în ultimii ani în publicații și la congrese internaționale consacrate studiului limbilor străine¹. Care este raportul — dacă există vreunul — dintre acești doi factori psihologici ai procesului de predare-învățare — context și motivație? Să încercăm o confruntare de definiții. Contextul fiind, în accepțiunea cea mai largă, o „conjunctură, o situație specifică, o circumstanță, o stare de lucruri într-un anumit moment”², iar motivația „totalitatea motivelor sau mobilurilor (conștiente sau nu) care determină pe cineva să efectueze o anumită acțiune sau să tindă spre anumite scopuri”³, punerea în relație a celor două concepte ne arată că raporturile lor pot fi foarte complexe. Îndeosebi încercarea de includere sau subordonare poate genera întrebări ca:

a) Are motivația vreun rol în crearea acelei „conjuncturi, situații specifice, circumstanțe, stări de lucruri într-un moment dat” (pe care o numim „context”) în predarea limbilor străine, și care este acest rol?



Sau dimpotrivă: 2) Ce poziție poate ocupa contextul în acea „totalitate a mobilurilor” care determină efectuarea acțiunii de învățare (și care este motivația)? Reversibilitatea raportului de subordonare este — după



¹ Vezi, de exemplu, W. Apelt, *Positionen und Probleme der Fremdsprachenpsychologie*, Halle, 1976, precum și W. Apelt, B. Krück, *Motivationsproblematik im Fremdsprachenunterricht — Kritische Bemerkungen zu „modernen“ Motivationsinterpretationen*, în: DaF 1/1980, p. 1.

² D.E.X. s.v. „context”, sensul 2.

³ D.E.X. s.v. „motivație”.

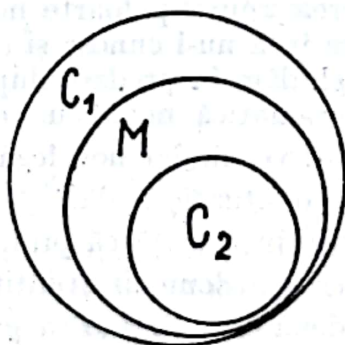
cum se vede — posibilă, dar cu condiția existenței evidente a două accepțiuni diferite ale conceptului de context: una supraordonată și una subordonată motivației, o sferă mai largă și una mai restrânsă a noțiunii de context.

Raportul 1) — care este rolul motivației în contextul general al procesului de învățare? — nu face de fapt obiectul acestei discuții. Dar el nu poate fi ignorat într-o discuție despre învățămînt, mai ales cînd trebuie să lucrăm cu conceptul de motivație. Motivația este un factor atît de important în situația specifică a predării-învățării, încît diferitele sisteme de învățămînt de-a lungul istoriei au căutat permanent să o stimuleze și să o asigure, folosind cele mai variate mijloace — de la pedeapsa corporală și pînă la hipnoză, de la ademenirea prin avantaje materiale și pînă la convingerea organizată cu privire la utilitatea socială a efortului de învățare.

Dat fiind caracterul complex al motivației⁴, trebuie să ne întrebăm și „Care motivație lipsește din contextul general al studiului organizat al limbilor străine”? Evident nu poate fi vorba de motivația obiectivă externă și internă. Comanda socială și condițiile favorabile oferite de societate (școală, bază materială și culturală, cadre didactice, plan de învățămînt, mijloace didactice, indemnul părinților etc.) există și își exercită puternic atracția; motivația internă (predispoziții, aptitudini, interes pentru studiul limbilor străine etc.) poate fi presupusă la fel ca fiind dată, cel puțin nu avem motive să credem că elevii noștri ar avea acum mai puține aptitudini sau mai puțină receptivitate pentru învățarea unui al doilea sau al treilea instrument de comunicare. Ceea ce lipsește, este *motivația subiectivă*.

Cadrele didactice dispun de un instrument eficace de stîrnire și menținere a motivației subiective: crearea unui *context situațional* relevant, eficient pentru predarea materialului lingvistic.

Cu aceasta am ajuns la raportul al doilea de subordonare a celor două definiții, anume la întrebarea: Cum poate contribui contextul — de data aceasta în sens restrîns, de context situațional — la regenerarea motivației?



Răspunsul poate fi dat scurt și cuprinzător: *trezind interesul elevilor pentru însușirea și practicarea limbii străine*. Dacă reușim să facem acest lucru pentru fiecare capitol, fiecare grup de cunoștințe predate, fiecare lecție, vom clădi destul de repede la elevii noștri o nouă motivație subiectivă pentru limba pe care o predăm.

⁴ W. Apelt, B. Krück, *op. cit.*, DaF 1/1980.

Dar pentru aceasta trebuie să ținem seama de cel puțin două condiții obligatorii, desprinse din confruntarea de mai sus a contextului cu motivația:

a) Situația pe care o alegem drept context pentru predarea unui grup de cunoștințe de limbă, trebuie să aibă un *înalt grad de veridicitate*, pentru a corespunde acelei finalități generatoare de motivație. Pentru aceasta trebuie să renunțăm pe cât posibil la situațiile simulate de tipul: „Tu ești vânzător de confecții, tu ești cumpărător. Desfășurați dialogul cerut de situație!” Prin acest procedeu cerem elevilor transpunerea în situație, talent actoricesc, aptitudini ce nu pot fi presupuse la majoritatea elevilor. Pentru a cunoaște de exemplu declinarea adjectivului atributiv (pentru care se recurge în manualele clasice de limba germană de obicei la situația de mai sus) este mult mai eficient să se aducă obiecte sau imagini în descrierea cărora vor fi folosite formele cazuale ale adjectivelor. „Situația” este atunci mult mai naturală, descrierea unui obiect sau a unei imagini stimulează pe elevi în mod real, le solicită activitatea efectivă.

Un procedeu important pentru realizarea competenței comunicative într-o limbă străină este crearea contextului situațional — de exemplu, pentru fixarea cunoștințelor — prin atragerea unor persoane — în munca cu elevii — cu care se poate comunica numai în limba străină. Aceștia pot fi maiștri, inspectori, oaspeți, părinți ai unor elevi care pot solicita comunicarea cu colectivele de elevi exclusiv în limba străină. În mod special profesorul de limbă străină ar trebui să asigure în clasă și în afara clasei, în cercuri sau la activități distractive, climatul de folosire curentă a limbii străine de către elevi.

b) A doua condiție este ca situația aleasă drept context pentru predarea cunoștințelor de limbă să contribuie la instruirea și educarea elevului, să-i ofere *aspecte și cunoștințe noi*, idei, sugestii, valori, care să lărgască orizontul profesional și cultural. A discuta în limba germană despre motorul cu ardere internă, arhicunoscut elevilor de la secția mecanică, nu le trezește interesul atît cît ar face-o cunoașterea unui tip foarte nou de motor, de automobil, de aparat, de utilaj, pe care încă nu-l cunosc și cu care fac cunoștință direct în limba străină. Dacă ne ghidăm în predare după regula: vocabular nou cu gramatică cunoscută, iar gramatică nouă cu vocabular cunoscut, ar trebui să adăugăm acum și regulile: vocabular nou legat de un conținut necunoscut, și gramatică nouă legată de o situație reală.

Se poate ridica obiecția justificată că profesorii de limbi străine nu au pregătirea necesară în diferitele domenii științifice și tehnice în care — în conformitate cu cerința a doua — ar trebui să prezinte mereu cuceririle cele mai noi ale științei și tehnicii pentru menținerea motivației elevilor. Așa se explică faptul că sugestia de a se preda textele tehnice și de specialitate în ateliere și laboratoare, nu se traduce în viață. Profesorii nu se simt pregătiți în această direcție și se tem de efortul studierii unei a doua, a treia sau chiar a mai multor specialități, dar cu un efort colectiv corespunzător, recurgîndu-se la publicații de specialitate și de popularizare a științei și tehnicii în limba străină, poate fi realizat și acest considerent.

ENGLEZA SITUAȚIONALĂ, ÎNTRE POSIBILITATE ȘI NECESITATE

ADRIAN NICOLESCU

Universitatea din București

Predarea englezei situaționale este astăzi, cel puțin în teorie, monedă curentă în țările cu învățământ filologic avansat, deci și în România. Ea se sprijină pe adevărul axiomatic că limba este mijloc de comunicare, care se realizează în plan lingvistic (reguli fonologice, sintactice, semantice) cât și în plan pragmatic (reguli pragmatice). Acest concept s-a dovedit extrem de productiv, generând *inter alia* teoria actelor de vorbire, presupoziția, analiza discursului, gramatica textului, etnografia vorbirii, macro-pragmatica, kine-sica, proxemica etc. Întrucât o bună parte din aceste teorii și concepte sînt amplu ilustrate atît în articolele semnate de Elena Bîră, Mariana Tuțescu *et alii* cît și în bibliografia selectivă minimală *infra* (q.v.), ne mărginim — din economie de spațiu — la numai cîteva exemple. Un enunț ca *It's raining!* poate avea cel puțin următoarele sensuri, în funcție de „situația contextuală” (termen ușor tautologic, cam tocit): *The weather bulletin was wrong; That rules out the picnic party; Take your umbrella; Put up your umbrella* etc. În toate cazurile, intonația va marca atitudinea vorbitorului față de propriul enunț. Invers, un același „context” (i.e. situație) — de exemplu, intenția de obținere a pardesiului locutorului într-o zi geroasă — poate genera (după Soskin & John) următoarele enunțuri: 1. *Lend me your coat.* 2. *It's cold today.* 3. *I'm cold.* 4. *That looks like a warm coat you have.* 5. *I wonder if I brought a coat.* 6. *Brrh!* Altfel spus, un același efect perlocuționar (= obținerea pardesiului) poate fi realizat, în teorie, prin acte locuționare (= rostiri) diferite, avînd valori ilocuționare diverse. În practică, vorbitorul nativ va alege unul din enunțurile 2, 5, 6, 3, 4 mai degrabă decît enunțul 1. Cum anume se exprimă vorbitorii unei limbi, constituie obiectul de studiu al sociolingvisticii și „etnografiei vorbirii”, dar acest lucru nu poate fi ignorat (cum se întîmplă de obicei) în predarea limbilor moderne. Altminteri, se vor repeta situațiile de „selecție” nefericită, ca în cazul unui bine-intenționat dar neinspirat funcționar de la recepția unui hotel care, traducînd *tale quale* din română în engleză, s-a adresat unui turist cu întrebarea *What do you want?* În plus, tonul coborîtor (după modelul românesc „Ce doriți?” și, culmea ghinionului, o mîină uitată în șold, au transformat o intenție politicoasă într-un act grobian, cvasi-agresiv, cu efect explosiv (*I want you to be polite!* a replicat turistul). Evident, lucrurile nu trebuie dramatizate... căci există și situații comice, ca inscripția *Sorry, occupied* figurînd alături de formulele corecte *Réserve* și *Reserviert* pe mesele restaurantului hotel, cu ani în urmă. Cazurile citate (autentice) ilustrează nerespectarea regulii sociolingvistice de „co-ocurență” (Susan Ervin-Tripp), i.e. consecvența planurilor sintagmatic și paradigmatic. (Autoarea exemplifică prin *I ain't bin nowhere with nobody* care satisface regula pe orizontală, dar

nu și pe verticală, în cazul când enunțul este rostit cu accent oxfordian sau etonian.) În cazul recepționarului de la hotelul amintit, totul era greșit: structura lexico-gramaticală, intonația, gestul.

Concluzia metodologică ce se impune este că predarea trebuie să fie *holistică și topografică*, orientată spre realizarea unui singur scop: *comunicarea în context situațional*. Acest obiectiv complex nu poate fi atins printr-o predare *atomistă și descriptivă* (analogia este cu anatomia descriptivă v. anatomia topografică), bazată pe procente de lexic, gramatică, fonetică, tratate separat, fără inter-conexiuni, așa cum greșit se procedează uneori și în învățământul filologic universitar unde, la seminariile practice de texte și traduceri se neglijează fonetica, iar la cel de fonetică se ignoră de regulă semantica și pragmatica. Dacă faptele prezentate mai sus reprezintă *n e c e s i t a t e a*, să vedem care este *p o s i b i l i t a t e a* oferită de unele programe și manuale în vigoare. Asigură ele legătura topografică, pe verticală, între diferitele compartimente ale limbii în scopul comunicării autentice?

La *fonetică*, se constată următoarele:

1. Separarea (artificială) a *intonației* și *accentului* (abordate în clasa a V-a) de *ritm* (abordat în clasa a VI-a). Or, ritmul nu poate fi separat de accent și de *pauză* (cf. celebrul *nursery rhyme* 'This is the house that Jack built, etc.). Nici în muzică lucrurile nu stau altfel: în manualul de muzică de clasa a IV-a (Ana Motora-Ionescu), pauza se învață în exerciții ritmice, în structuri monodice, *înaintea* exercițiilor de intonație și a melodiei (oricât de simple); anacrusa se învață devreme.

Pauza trebuie predată contrastiv intra- și inter-lingvistic, e.g. *I scream:: ice cream* sau *night rate:: nitrate* || *Good heavens no* (fără pauză): : Nu / vai de mine sau Nu / da de unde. Sau: *The important thing is / we can't go* : : Ceea ce e important / e că nu putem pleca.

Accentul (care în frază are și el un rol semantic, de regulă neglijat în predare, cf. *What are you working for ≠ What are you working for?* sau *I was flying to London ≠ I was flying to London*) trebuie și el predat contrastiv, e.g. A: *It is raining* ↔ Plouă. B: *So it is* ↔ Așa e.

Când apar (ca de obicei) și diferențe de intonație, problema se complică, e.g. A: *You speak German, don't you?* (ton coborât) ↔ Știi nemțește, nu? (ton suitor). B: *No, I wish I did* ↔ Nu, aș vrea să știu. Aici suprapunerea semantică (*I wish* = aș vrea) creează falsa impresie a suprapunerii tiparului accentual și intonațional (prin analogie) și vorbitorul accentuează (incorect) *I wish I did*.

2. Dimensiunea pragmatică a intonației este total ignorată. (Un același cuvânt, e.g. *Really*, poate exprima dezinteres, dezaprobare, dubiu, entuziasm etc.) De vină este prea stricta asociere (școlărească) a tipurilor de propoziție (afirmativ, interogativ-general, interogativ-special) cu câte un singur tip de intonație, ceea ce e fals. Astfel, *Where have you been?* poate marca interes (↗) sau iritare (↘); *What's he like*, interes moderat (↘) sau interes deosebit (↗); *Don't be late, will you?*, rugămintă (↗) sau ordin (↘); *What do you know* poate solicita o informație (↘) sau denota o surpriză agreabilă (↗); *No, it isn't* (ca reacție la afirmația *It's important*) exprimă dezacordul politicos (↗) sau nepoliticos (↘).

Intonația trebuie și ea predată contrastiv. Comparați: *Mother* (ˈ); *could I go to a film?* cu 'Mamă (ˈ), pot să merg la cinema? ('Mamă (ˈ), în română, introduce o obiecție.) Tipul de întrebare disjunctivă (*Oh*) *You are, are you?* (ˈ sau ˈ) nu se studiază în școală. De altfel, întrebările disjunctive apar prea târziu (programa pentru clasa a VII-a). Nici curbele fonetice nu sînt marcate în manualele noastre, deși li se acordă o mare importanță în cele străine. (Astfel, manualul profesorului *Think Aloud* de G. Busnell, F. Morel, editat de Evans 1980, conține numai texte în *speech balloons* cu indicații tonetice; manualul de gramatică al lui R. Barnes, *Get Your Tenses Right*, O.U.P. 1980, este structurat prioritar pe aspectul fonologic, secvențele fiind: 1. *Reading*, 2. *Intonation*. 3. *Oral Practice*. 4. *Listening Comprehension*. 5. *Writing* (*Put the verbs into the correct form*).

Intonația este punctul cel mai nevralgic din învățămîntul limbilor străine.

Gramatică și structuri

1. Accentul (în programe și manuale) este pus pe *temporalitate*, nu și pe *modalitate*. Astfel, *will* apare tratat numai ca viitor, nu și ca verb modal (*Open the door, will you?*), deși imperativul e introdus de timpuriu. La fel, *could* e prezentat numai ca trecutul lui *can* timp de 3 ani, ceea ce îi împiedică pe elevi să deprindă din vreme formulele de cerere politicoasă (*would you mind* etc. apare târziu). Puținul care se face apare cu întârziere: *will* (anul III de studiu), *should, wish, ought to, would* (anul IV, în construcții), *must have, may/might (as well)* în anul V; ideea de *possibility, impossibility, probability, capability, order, advice, request, obligation, preference* apare în programele pentru anul VII și VIII de studiu. Aceasta face ca nuanța modală a lui *should*, de exemplu, să scape chiar profesorilor (în paradigmă, la persoana I singular și plural), în exerciții oferite drept model elevilor, de tipul: *What would you do if you were a dentist?* Răspuns: * *If I were a dentist, I should (sic!) pull out bad teeth*. Evident, aici s-a pierdut distincția semantică ce permite enunțul *If I had a bad tooth, I should go to the dentist*, dar respinge (ca nefirească) construcția marcată cu asterisc (deși ambele sînt folosite la persoana I).

2. Ca și în exemplificările de mai sus, adeseori se ignoră că o aceeași formă poate avea mai multe sensuri (unadevăr care a dus la semantizarea marcată a gramaticii din ultima vreme). Astfel, regulile înguste, rigide, adînc înrădăcinate din școală privind folosirea timpului *Past* au făcut ca la un test administrat unor studenți foarte buni din anul al III-lea, la întrebarea dacă enunțul *Did you see Tom this morning?* poate fi folosit (corect) la ora 10 dimineața, marea majoritate să răspundă negativ.

3. Ignorarea diferenței dintre structuri productive din punct de vedere didactic și comunicativ. Astfel, *What is this / that?* ca și *What colour is...?* pot fi productive didactic (prima, pentru verificarea lexicului și predarea demonstrativelor, cea de-a doua pentru predarea numelor de culori), dar nu și comunicativ: nu ne putem imagina situații frecvente de conversație în care vorbitorul să aibă nevoie de aceste structuri, mai ales de cea de-a doua. Desigur, structuri de acest gen pot fi (și trebuie) introduse ca exerciții, dar a le

transforma în lecții aparte (purtând acest titlu) e un procedeu gratuit și cronofag, cu atât mai mult cu cât tot ceea ce sensibilizează analizatorul vizual reclamă o predare intuitivă.

Lexic

1. Persistă în programe teme puerile (mult sub nivelul intelectual al elevilor) și comunicativ neproductive, e.g. *Making a Snowman* (anul II), *The Snowman* (manualul de clasa V/VI), *Can You Count?* (anul II de studiu) etc.

2. Persistă, de asemenea, prea multe teme repetitive, e.g. *What Time Is It?* (I), *Telling the Time* (II); *During the Break* (I și IV); *The Seasons and the Weather* (I, II, IV); *What Do You Know About English Meals* (II, IV); *Holidays at Costinești* (III), *Holidays in a Pioneer Camp at the Seaside* (II); *Holidays in a Pioneer Camp in the Mountains* (II), *A Trip to the Mountains* (III); *Harvest Day* (III, IV). A repeta, uneori în ani consecutivi, teme similare sau chiar identice — dintre care puține au valoare informativă și conversațională — este o eroare de decizie, care conduce implicit la sărăcia informației culturale și la dificultatea absolvenților claselor gimnaziale (uneori și liceale) de a purta o conversație pe teme cotidiene, fapt care anulează unul din scopurile majore ale învățământului limbilor moderne în școală.

3. Este regretabilă lipsa de actualizare a textelor, ca și existența unor echivalări incorecte ale lexicului folosit în descrierea unor realități comune. Astfel, *Shopping at the Grocer's* (II) a devenit anacronic o dată cu răspîndirea „supermarket”-ului; „cerc de fizică” au și englezii în școli, dar ei îl numesc *Physics club* (nu *circle*); la fel, prin aplicarea așa-numitului „principiu al efectului echivalent” din teoria traducerii, trebuie spus *Veteran Car Show*, căci în legătură cu expoziția de automobile sau „salonul de automobile”, englezii folosesc *show* (cf. *Motor Show*), nu *exhibition*; cât despre locația *at the seaside* (în loc de *on the coast*), aceasta reprezintă o mostră de *Romanian English*, figurînd în practic toate publicațiile românești.

Mostrele nereușite semnalate mai sus umbresc elementele luminoase ale programelor și manualelor școlare în vigoare, și anume cele care prevăd studiul limbii engleze din clasa a V-a. A le trece cu vederea înseamnă a abdica de la efortul pentru o nouă calitate în învățământul limbilor moderne. Or este firesc ca orice critică aristarhică, constructivă, să vizeze mai întâi temelia, adică tocmai programele și manualele.

BIBLIOGRAFIE

Soskin, W. F., and John, V., *The Study of Spontaneous Talk* (in: R. G. Barker, ed., *The Stream of Behaviour*, Appleton-Century-Crofts, 1963).

S. M. Ervin-Tripp, *An Overview of Theories of Grammatical Development* (in: D. I. Slobin, ed., *The Ontogenesis of Grammar*, Academic Press, 1971).

T. A. van Dijk, *Text and Context*, Longman, London, 1977.

A. Nicolescu, *Patterns of Human Communication: A Problem for the Foreign Language Teacher*, Analele Universității București, 1979.

A. Nicolescu, *Contrastive Ethnolinguistics and Human Communication*, Analele Universității București, 1981.

D. Coste, *Analyse de discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues* (in: *Applied Linguistics*, Vol. I, No. 3, 1980).

McH. Sinclair, *Some Implications of Discourse Analysis for ESP Methodology* (in: A. Nicolescu (ed.), *The Theory and Practice of ESP*, Bucharest, University Press, 1982).

CONTEXTUL SITUAȚIONAL — PROCEDEU DE SEMANTIZARE A ASPECTULUI VERBAL

ION OIȚĂ

Universitatea din București

Noțiunea de *situație* ca unul din procedeele cele mai eficiente folosite în predarea limbilor moderne și în primul rând a limbii uzuale este interpretată în mod diferit în literatura de specialitate, în funcție de tipurile de situații, și anume: situație comunicativă, verbală, nonverbală, lingvistică, extralingvistică (gesturile, mimica, anumite jocuri etc.), situație problematică (проблемная ситуация), nonproblemică (непроблемная), situație stimulativă ș.a.m.d.¹ Deci *situația* este o noțiune mai generală care include multiple aspecte situaționale în funcție de anumite condiții în care se desfășoară vorbirea.

Alături de termenul *situație* în limba rusă se mai folosește termenul (ситуативность), care, în general, apare ca sinonim al primului termen.

Termenul *context* este utilizat, de asemenea, în accepțiuni diferite: el desemnează unități lingvistice de la *propoziție* pînă la *text*, termen cu un conținut noțional foarte larg și imprecis. Dar propozițiile în afara unui context mai larg și a unei situații concrete firești sau create artificial, se pot caracteriza printr-o plenitudine semantică din punct de vedere comunicativ (коммуникативно-самодостаточные, предложения), adică nu depind de context și situație, ci ele singure pot fi text (В городах время начала и окончания смены влияет на работу городского транспорта), sau pot conține o trimitere, o referință la context prin intermediul anumitor conectori (conjunții, cuvinte modale ș.a.) care sînt, de fapt, și semnale ale insuficienței enunțului (Однако повышение эффективности управления требует увеличения согласованности планов). Deci acest tip de propoziții depinde de context doar parțial, deoarece ele pot fi înțelese și în afara contextului, dar sînt incomplete din punct de vedere comunicativ, adică al informației pe care o transmit. Și, în sfîrșit, sînt propoziții care depind întru totul de context, ca, de exemplu: Этот факт сам по себе примечателен². Cele arătate cu privire la propoziții demonstrează faptul că adeseori anumite propoziții „nu pot fi singure text” și, prin urmare, pentru semantizarea, precizarea sensurilor cuvintelor trebuie să apelăm la texte mai largi. Pentru desemnarea unui astfel de text (context) se folosește adeseori termenul *unități legate din punct de vedere logico-lingvistic* (единицы связной речи). Prin acest termen se înțelege o uni-

¹ În legătură cu conținutul noțional al diverselor tipuri de situații vezi И. Ф. Комков, *Методика преподавания иностранных языков*, изд-во Высшая школа, Минск, 1979, стр. 73, 79, 80, 103, 123, 124, 125, 146, 210, 211 и др.

² Vezi mai pe larg în legătură cu acest aspect М. Ваха, *Коммуникативная самоорганизация предложения*, Доклады и сообщения чехословацкой делегации (У Международного конгресса МАПРЯЛ), Прага, 1982, стр. 80—83.

tate de vorbire lingvistică pe deplin înțeleasă pe baza propriului său conținut³.

În cadrul acestei unități se poate releva *superfrază* (сверхфразовое единство) sau, cu alte cuvinte, un tot unitar sintactic (синтаксическое целое), un component al textului. Imprecizia conținutului noțional al acestui termen este desigur evidentă. De aceea trebuie să facem apel la una din definițiile sale: prin termenul de unitate superfrazică se înțelege o unitate lingvistică, de vorbire, care constă dintr-un grup „de propoziții finite, unite prin comunitatea și izolarea sensului, prin sensul abstract general și mijlocul general de exprimare a sa”⁴. În ultimul timp s-au făcut încercări de a se separa diverse tipuri de enunțuri în funcție de tipul vorbirii: în vorbirea dialogată se disting: interogarea (chestionarea), discuția, disputa, controversa ca aspect al discuției⁵, iar în cadrul vorbirii monologate-monolog, descriere, monolog-povestire, monolog-convingere (persuasiune), monolog-raționament⁶. Unii cercetători consideră că unitatea superfrazică (сверхфразовое единство) nu epuizează noțiunea de unitate legată din punct de vedere logico-lingvistic (связная речь). În aceasta din urmă pot fi incluse unități lingvistice mult mai mari. După părerea lui I. A. Figurovski, o astfel de unitate este un text întreg⁷.

Pentru simplificarea din motive în primul rând didactice a problematicei referitoare la tipurile de contexte (texte), considerăm necesar să propunem următoarele precizări: contextele (textele) ar putea fi împărțite, clasificate în microcontexte și macrocontexte. Prin microcontexte înțelegem unitățile de vorbire constituite din propoziții, care prin ele însele sînt texte, fraze și unități formate din întrebare și răspuns, care împreună alcătuiesc un tot unitar. Celelalte tipuri de unități, la care ne-am referit mai sus, ar putea fi incluse în categoria macrocontextelor.

Tratarea separată a contextului și situației, așa cum am procedat în cele prezentate mai sus, are în mare măsură un caracter convențional, arbitrar, determinat de motive de ordin didactic. De cele mai multe ori situația și contextul apar împreună și se completează reciproc. Tocmai din acest motiv în literatura de specialitate se întîlnește din ce în ce mai des termenul *context situațional*, care prescurtat ar putea fi numit *consituație*. Necesitatea tratării, analizei contextului și situației în strînsă legătură în teoria și practica predării limbilor străine, în general, și a limbii ruse, în special, a fost demonstrată și de cercetători sovietici de prestigiu⁸. Necesitatea evaluării

³ Vezi mai pe larg С. Л. Рубинштейн, *Основы общей психологии*, М., 1946, стр. 429.

⁴ И. А. Фигуровский, *Синтаксис целого текста и ученические письменные работы*, М., 1961, стр. 33.

⁵ М. К. Бородулина *Основы обучения иностранным языкам в языковых вузах*, Автореф. докт. дисс., М., 1968, стр. 26.

⁶ А. П. Запороженко, *Обучение устной подготовленной монологической речи на I курсе Факультета английского языка*, Автореф. канд. дисс., Киев, 1971. Ultimele două lucrări-disertații sînt citate după metodică la care ne-am referit a lui I. F. Komkov.

⁷ И. А. Фигуровский, *op. cit.*

⁸ В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, *Ситуативно-тематическое представление учебного материала, Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*, М., изд-во Русский язык, 1978, стр. 18–25.

principiului consituational în predarea limbilor moderne a devenit o realitate reflectată în majoritatea manualelor de limbi străine, în care lexicul și morfologia sînt studiate pe baza sintaxei, prin intermediul variatelor exerciții structurale, iar deseori anumite situații sînt redată prin tablouri, desene, scheme, (mai ales în manualele adresate începătorilor), care sînt însoțite de textele (contextele) adecvate⁹. Un interes deosebit în evaluarea, folosirea consituatiei în explicarea funcționalității limbii prezintă lucrarea *Eticheta verbală rusă*¹⁰. În această lucrare, autorii și-au propus (și au reușit) să ofere cititorilor posibilitatea însușirii modului de comportare „verbală”, enumerînd expresiile, formele, „șabloanele” etichetei verbale și explicînd situațiile în care se folosesc pentru a se exprima adresarea și atragerea atenției, formulele de salut, invitația, rugămintea, sfatul, acordul, refuzul unei rugămînti sau invitații, un compliment, dorința, consolarea, reproșul ș.a.m.d.

La început principiul evaluării funcționalității elementelor lingvistice în situații firești, naturale, de viață a fost elaborat de metodiștii francezi în legătură cu selectarea și organizarea lexicului. În momentul actual acest principiu este aplicat la întregul material din manuale, inclusiv în predarea gramaticii.

Folosirea consituatiei ca procedeu de semantizare, de precizare a sensului este diferită în funcție de nivelul la care se referă: lexic, morfologie. La nivelul morfologiei dificultățile sînt amplificate de existența în limba străină studiată, respectiv în limba rusă, a unor categorii sau subcategorii gramaticale, care sînt absente în limba română. Una din categoriile morfologice, specifice limbii ruse, dar absentă în sistemul morfologic al limbii române este aspectul verbal. Din acest motiv, la care putem adăuga și faptul că verbul este, după substantiv, una din categoriile morfologice cele mai numeroase, vom releva rolul consituatiei ca procedeu de semantizare, precizare a sensului cu cîteva exemple din domeniul morfologiei verbului, mai precis, al aspectului verbal.

I. Folosirea aspectului imperfectiv sau perfectiv la timpul trecut este condiționată de cauze multiple dintre care ne oprim la cîteva.

1. Dacă în vorbire se relatează „cu ce s-a ocupat cineva într-o anumită perioadă de timp”, atunci se întrebuițează verbul de aspect imperfectiv; dacă se redă o acțiune finită, rezultativă atunci se întrebuițează verbul de aspect perfectiv. Comp. ex. în context: «Что ты делала в первой половине дня?» — Я готовила обед.»; «Ты была свободна утром? — Нет, я писала сочинение»; „Ты готов к семинару? — Я подготовился к семинару»; «В квартире чисто? — Она убрала квартиру».

⁹ Учебник русского языка (для студентов иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР), выпуск I, часть I, выпуск 2, часть II и III, М., изд-во Русский язык, 1976; Русский язык (аудиовизуальный курс), изд-во Педагогика, I (1971), 2 (1972) 3 (1973); учебник русского языка (для лиц, говорящих на французском языке), изд-во Русский язык, М. 1975; И. В. Баранников, Л. А. Варковникова, Русский язык в картинках, Ч. I, изд. 8-ое, 1980; Ч. II, изд. 8-ое, 1980, М., изд-во Просвещение и др.

¹⁰ А. А. Акишина, Н. И. Формановская, Русский речевой этикет (пособие для студентов иностранцев), изд. 2-ое, М., изд-во Русский язык, 1978.

2. Dacă a venit cineva la noi și a plecat, atunci întrebăm: Кто приходил? Dacă însă cel care a venit la noi nu a plecat se pune întrebarea: Кто пришёл к нам?

3. Când întrebăm „Кто открыл окно?” Și „Кто открывал окно?” Prima întrebare se pune când intrăm într-o încăpere și fereastra este deschisă, iar cea de-a doua — când intrăm într-o încăpere și ne dăm seama că fereastra a fost deschisă, deoarece simțim aerul proaspăt.

4. Folosirea aspectului imperfectiv depinde și de caracterul complementelor circumstanțiale care se referă la verb. Comparați exemplele: «Целый день я писал сочинение» și «За день я написал сочинение». Deci complementele circumstanțiale de tipul: *целый день, целый месяц, всё утро, два часа, три недели* ș.a. se folosesc cu verbe de aspect imperfectiv, iar complementele de tipul: *за день, за месяц, за два часа, за три недели* ș.a. se folosesc cu verbe de aspect perfectiv.

5. Folosirea aspectului verbal la timpul trecut însoțit de negație sau de cuvinte care neagă acțiunea este determinată atât de cauze semantice, cât și consituative. Astfel, dacă în vorbirea dialogată în prima propoziție interogativă se folosește un verb de aspect perfectiv, atunci în replica în care se neagă săvârșirea acțiunii de către interlocutor se folosește verbul de aspect imperfectiv. De exemplu: «Кто взял со стола газету? — Я не знаю, кто взял, я не брал»; «Кто принёс сюда чемодан? — Не знаю, кто принёс, я не приносил. În replică negarea acțiunii este categorică și se subliniază neparticiparea categorică a interlocutorului la săvârșirea acțiunii.

6. Dacă este vorba de o acțiune, care trebuia să aibă loc, dar nu a avut loc și încă se mai așteaptă, atunci este posibilă întrebuițarea la trecut a ambelor aspecte ale verbului, ca de exemplu: «Почтальон принёс журнал?» — «Нет ещё не принёс (не приносил)».

7. Dacă acțiunea care trebuia să aibă loc nu s-a săvârșit și în momentul vorbirii nu se mai așteaptă, se întrebuițează de regulă trecutul de la verbele de aspect perfectiv. De exemplu: «Почему ты не пришёл вчера на семинарское занятие?»; «Почему ты не принёс мне книгу вчера? Она теперь мне больше не нужна».

II. Întrebuițarea verbelor de aspect perfectiv sau imperfectiv la infinitiv depinde de semantica verbelor, a cuvintelor după care se întrebuițează sau de semantica verbelor folosite la infinitiv, semantică condiționată și relevată de consituatie.

1. După verbele care desemnează începutul sau sfârșitul acțiunii se întrebuițează infinitivul de la verbe de aspect imperfectiv, de exemplu: «Я начал читать роман Л. Н. Толстого «Война и мир». «Я кончил читать роман».

2. Întrebuițarea infinitivului de la verbele de aspect perfectiv sau imperfectiv după negație sau după cuvinte cu sens negativ este condiționată în primul rând de cauze de ordin semantic și în mai mică măsură de cele gramaticale. Astfel, folosirea aspectului imperfectiv sau perfectiv este determinată în primul rând de opoziția semantică — a) *инutilitate, interdicție, inoportunitate* / b) *imposibilitate*.

a) Inutilitatea, inoportunitatea săvârșirii acțiunii se exprimă cu ajutorul îmbinărilor de cuvinte de tipul *не надо, не нужно, не следует, не стоит*.

Comparați exemplele: «Мне нужно купить этот роман» — «Мне не нужно покупать этот роман»; «Эта пьеса неинтересная, её не стоит смотреть».

b) Același sens se exprimă și cu cuvintele de tipul *зачем, стоит ли* ș.a. asociate cu infinitivul, de exemplu:

- Можно изменить название статьи?
- Зачем изменять? По-моему, оно точно передаёт её содержание.
- Можно выбросить эти газеты?
- Зачем выбрасывать? Они нам ещё пригодятся.

c) La întrebarea *нельзя делать* sau *нельзя сделать*, adică după cuvîntul *нельзя* se întrebuițează infinitivul de la verbele de aspect perfectiv sau imperfectiv; se poate răspunde că poate fi folosit infinitivul de la ambele aspecte în funcție de opoziția semantică amintită mai sus *inutilitate, interdicție, inoportunitate* (aspect imperfectiv) / *imposibilitate*. Această opoziție semantică poate fi relevată și concretizată numai în context. Comp. ex.: «Нельзя переходить улицу по красному цвету»; «Нельзя говорить громко: в комнате кто-то спит»; «Комната заперта: в неё нельзя попасть»¹¹.

III. Funcționalitatea verbelor de aspect imperfectiv este, de asemenea, în mod frecvent condiționată de context și situație.

1. Repetarea sau prelungirea acțiunii este adeseori marcată de elemente lexicale, de situație, de ex.: «Соблюдайте режим дня, ежедневно гуляйте, чередуйте умственный труд с физическим»; «Уходя, гасите свет».

2. Dacă se propune interlocutorului să înceapă sau să continue o acțiune întreruptă se folosește, de regulă, imperativul de la verbele de aspect imperfectiv, de ex.: «Всё понятно? Пишите»; «Почему вы остановились? Продолжайте».

3. Tot de context și situație, care determină în ultimă instanță și deosebiri semantice, depinde și folosirea imperativului de la verbele de aspect perfectiv sau imperfectiv în următoarea împrejurare. Cînd unul și același verb trebuie folosit la imperativ în două propoziții care formează un microcontext; dacă în prima propoziție se folosește imperativul de la verbul de aspect perfectiv, în propoziția imediat următoare se recomandă întrebuițarea imperativului de la verbul corespunzător de aspect imperfectiv, de ex.: «Спишите эти слова с доски. Списывайте внимательнее»; «Постучите в дверь, звонок не работает. Стучите сильнее».

4. Dacă pe lîngă verb se folosește un complement direct sau o complementivă directă se recomandă folosirea verbului de aspect perfectiv, de ex.: «Напишите эти слова на доске»; «Посмотрите это слово в словаре».

Însușirea categoriei verbului din limba rusă în plan linear, paradigmatic este, firește, necesară, dar folosirea verbelor la diferite aspecte în vorbire, funcționalitatea lor nu poate fi realizată decît pe baze sintagmatice, consituaționale.

¹¹ În legătură cu folosirea verbelor la timpul trecut și la infinitiv după negație, vezi mai pe larg I. Oiță, *Influența cuvintelor cu sens negativ asupra întrebuițării aspectelor în limba rusă, Probleme de rusistică și lingvistică generală*; T.U.B., 1976, p. 105—113.

CONTEXTUL SITUAȚIONAL ÎN PREDAREA LIMBII ENGLEZE

ANDREI BANTAȘ

Institutul de Învățământ Superior Pitești

În articolul de față ne propunem să oferim câteva idei și sugestii izvo-
rite din practica predării și a traducerilor, din urmărirea felului cum sînt
folosite dicționarele, din analiza erorilor care apar în lucrările studenților
și ale elevilor ca și în traduceri.

Baza teoretică a lucrării o constituie pe de o parte logica — pe care
aș numi-o situațională, și care își vedește importanța și în exprimarea în limba
maternă—iar pe de altă parte noțiunile de „regim gramatical” și de „multi-
comportament” pe care le-am propus în lucrări anterioare (cf. bibliografia).

Ca un exemplu de greșeală flagrantă de încadrare în context, care a
generat deci și o încălcare a logicii, aș recurge la celebrul reportaj al unui
scriitor român care a vizitat o țară de limbă franceză și s-a declarat uimit de
faptul că la ferestrele caselor erau afișe pe care scria „camere de lăudat”:
se înțelege ușor că a interpretat verbul francez *louer* tocmai în sensul care nu
avea ce să caute în contextul situațional respectiv. De fapt, am citat acest
exemplu binecunoscut pentru a arăta încă o dată importanța, am putea spune
indispensabilă, a contextului chiar și pentru limbile socotite apropiate de ro-
mână. De asemenea, am ținut să subliniem prin acest exemplu că pe lângă
pericolele inerente deosebiriilor normale dintre două limbi, mai există pericole
de ordin didactic: insuficiența instrucțiunii, suficiența elevului, neclaritatea
dicționarelor, carențe ale sistemului de predare sau de instruire în mînuirea
instrumentelor de lucru (dicționare, manuale, ghiduri, gramatici etc.)

Pentru limba engleză s-ar părea că relevanța contextului este ceva mai
mare decît în alte limbi atît pentru selectarea sensurilor cuvintelor la tradu-
cerea din engleză (ținînd seama de polisemia, omonimia și polifuncționali-
sul mai dezvoltate în engleză decît în alte limbi, de capacitatea extraordi-
nară de modificare gramaticală prin conversie, pe care o manifestă de multe
secole engleza), cît și pentru folosirea corectă a cuvintelor englezești învățate
de noi în cadrul contextului (și la nivelul microcontextului — adică al regi-
mului gramatical și la cel al macrocontextului — adică al situațiilor, al sti-
lurilor funcționale etc.).

Personal mărturisesc că încerc să-i deprind pe studenții mei cu ideea că
ori de cîte ori sînt întrebați „ce înseamnă cutare cuvînt englezesc?” să răs-
pundă, invariabil, „Nu știu” sau mai bine zis „Nu pot ști pînă nu văd con-
textul”. Iată cîteva exemple extrem de banale: *Good day* — nu înseamnă
bună ziua decît în sensul unei despărțiri în termeni deloc cordiali (și implicit
„Bună ziua” va trebui tradus prin *Good morning! Good afternoon !, Good even-
ing !*; invers, deși *Hello!* poate să însemne și „alo” (mai ales pe ton interogativ),
de cele mai multe ori este o formulă de salut — însă numai la întîlnire (iată
deci și un exemplu negativ: pentru a da culoare locală unui spectacol cu o

piesă americană, regizorul a pus în gura celor care-și conduceau o rudă la gară cuvântul *Hello!* — crezând că ar putea însemna „Drum bun” sau „La revedere”.

Desigur, acest exemplu arată și pericolele prejudecăților: am mai discutat în cadrul analizei erorilor greșelile pe care le fac românii, fie când se exprimă în engleză, fie folosind anglicisme în românește din pricina unor idei preconcepute sau a unor tradiții eronate înpămîntenite, în legătură cu cuvintele englezești. În aceeași ordine de idei aș menționa că pentru 90% din românii care nu au studiat propriu-zis engleza, dar știu ceva despre ea, *How do you do?* înseamnă „Ce mai faci?”, iar formula *How are you?* n-o folosesc pentru că, și dintre vorbitorii de engleză mulți cred că folosirea verbului „a fi” în această sintagmă se referă la o descriere a fizicului sau a caracterului unei persoane: mulți întreabă * *How is your new teacher?* când de fapt, cel puțin în engleza britanică standard, întrebarea ar trebui să sune *What is your new teacher like?* De altfel, din păcate, un asemenea exemplu a apărut și într-o traducere a piesei *Pygmalion* de G. B. Shaw, jucată la noi: când este prezentată de către doamna Higgins doamnelor vîrstnice din înalta societate, Liza, proaspăt educată pentru a părea aristocrată, se înclină ceremonios în fața lor, dar în loc să le spună „Încîntată de cunștință” sau vreo altă formulă de politețe, le întreabă „Ce mai faci?”, „Ce mai faci”? de mai multe ori. Este evident că traducătorul a interpretat pe *How do you do?* în spiritul prejudecăților curente la noi.

De fapt am convingerea că multe greșeli mai mari sau mai mici ar putea fi eliminate în școală sau prevenite încă din stadiul inițial dacă s-ar acorda mai multă importanță contextului. Desigur, avem multe definiții ale contextului, unele contradictorii și fără îndoială că se fac unele diferențieri sau clasificări valoroase. Din punctul meu de vedere, ca profesor și traducător, am impresia că o diferențiere simplă ne va fi de cel mai mare folos:

1. *Context minimal*, adică cel cerut de cuvînt, în funcție de regimul gramatical al acestuia (de exemplu substantive numărabile și nenumărabile în engleză, verbe tranzitive sau intransitive în toate limbile, regimul prepozițiilor în diverse limbi, inclusiv româna, prepoziția obligatorie care urmează unui cuvînt englezesc sau din altă limbă, ori îl precede);

2. *Context stilistic* — în care intervin factori ca registrul limbii / stilul funcțional (și în care, desigur, pot apărea nu numai diferențe lexicale între cuvinte să spunem elevate și vulgare sau argotice, ci și diferențe gramaticale între corectitudine perfectă și libertatea ceva mai mare a exprimării orale. Tot aici ar intra și diferențierile pe care le marchează autorul însuși, conform intențiilor sale de caracterizare sau diferențiere a personajelor etc.);

3. *Context situațional* — legat de diverse împrejurări sau, să spunem, decoruri, în care se petrece sau se încadrează narațiunea, dialogul, descrierea. Aici au un rol important tiparele sau modelele de exprimare și scade rolul dicționarelor, care chiar dacă marchează uneori corect diferențierile gramaticale sau stilistice, nu pot oferi atîtea informații utile ca ghidurile de conversație etc.

Din această clasificare foarte simplă reiese că două din cele trei tipuri de contexte se pretează unor tendințe de standardizare și deci oferă posibilități de predare în clasă, prin manuale etc.

Ideea principală pe care încercăm să o subliniem în acest articol este că profesorii pot face mai mult pentru învățarea corectă a limbii engleze și a traducerii din engleză în română, dacă încă din stadiul elementar și în mod repetat, insistent, predau nu cuvinte izolate, ci contexte, măcar minimale (în acest sens aș spune că în fond o definiție a contextului s-ar putea da *per a contrario*, spunând că trebuie să învățăm cuvintele altfel decât „în starea de dicționar” — prin care înțelegem „rupte de context”). De exemplu, experiența m-a învățat că este indispensabil (deși nu întotdeauna suficient) ca în momentul predării unor substantive abstracte ca *literature, history, physics, materialism, romanticism* (și toate celelalte *-isme*) precum și substantivele nume de materii, să explicăm că se folosesc fără articol și să predăm propoziții tip (eventual cu valoare de definiție, de generalizare, apoftegmată sau paremiologică etc.) pentru fixarea folosirii lor corecte; tot așa să predăm mai degrabă cuvintele *a loaf (of bread)* sau *a bar of chocolate, a piece / cake of soap* etc. decât *bread, chocolate, soap* — pentru a fixa modul cum pot fi ele individualizate sau numărate; de asemenea, nu aș mai preda cuvintele *beginning* sau *end* decât în sintagmele *in the beginning/end* (opus lui *at the beginning/end of*), pentru a fixa prepozițiile; pentru părțile zilei, pentru mesele zilei aș da, de asemenea, sintagmele cu prepoziții *in the morning / afternoon / evening*, dar *at noon/night*, ca și *at breakfast, lunch, dinner* etc. iar cu altă ocazie sau într-un stadiu ulterior aș da și sintagma *On the morning of that day* — în legătură cu care se fac greșeli — destul de explicabile, de altfel.

Pe plan gramatical, mi se pare indispensabil astăzi să explicăm elementele deictice pentru a realiza progrese și a elimina greșelile în folosirea timpurilor; ori de câte ori predăm preteritul / trecutul unui verb, să-l oferim elevilor în cadrul unui context narativ, legat de elemente circumstanțiale explicite sau implicite; orice participiu trecut ar trebui încadrat într-o propoziție cu *present perfect* sau cu *past perfect* pentru a arăta relația de anterioritate pe care o exprimă aceste timpuri (subliniată și cu ajutorul unor adverbe adecvate).

Studiind sintagmele și capacitatea de colocație (am numi-o „colocabilitate”) sau de asociere la nivel sintagmatic, constatând diferențe foarte mari între engleză și română și văzând numeroase greșeli care se fac, am identificat și unele aspecte ale rolului profesorilor: am ajuns la concluzia că este inutil să dăm elevului adjectivul *high* ca echivalent pentru „înalt” fără a-i arăta că el se folosește concret numai împreună cu substantivul *mountain* și în majoritatea cazurilor se folosește cu sens figurat; fie că elevul va greși frecvent, fie că va întâlni mai ales sintagme cu adjectivul *tall*: *a tall house, a tall tree, a tall person/boy* etc. (raportul de frecvență fiind în defavoarea lui *high* cu sens concret).

Dacă ne uităm într-un dicționar la sintagmele formate cu ajutorul cuvântului „tren” (tren personal / accelerat / rapid / direct / cursă / automotor / expres) constatăm că numai ultimul se traduce la fel în engleză, pe când toate celelalte, deși există într-o formă identică sau foarte apropiată și în engleză, nu colocoază cu cuvântul *train*. Avem deci de-a face cu o serie întreagă de „falși prieteni” (*deceptive cognates*) care rezultă de fapt din asocierea sintagmatică, nu din sensul lor propriu-zis. (O serie de greșeli de traducere din publicațiile și mijloacele de informare din țara noastră, cauzate

de insuficienta cunoaștere a limbii străine sau de hiperurbanism — se datorează unor colocații incompatibile: „deteriorarea situației”, „degradarea dolarului”, „rata șomajului” etc.) Iată deci un alt aspect care subliniază importanța învățării cuvintelor în context, ori de câte ori este posibil. În plus, există un „cadru fix” pe care-l oferă situațiile din viață, dintre care unele implică formule fixe, un fel de cod imuabil (cum ar fi cel al corespondenței comerciale — care se preda ca o materie separată la școlile și facultățile de specialitate). Profesorii trebuie să înțeleagă și să-i facă pe elevi să înțeleagă și să aplice ideea că diferite situații reclamă un anumit mod de îmbinare a cuvintelor în context: după cum cererile, adevărurile, documentele oficiale au un „cod” diferit de cel al scrisorilor de familie, al felicitărilor etc., tot așa într-o serie de alte situații nu trebuie să încercăm să traducem cuvinte (uneori elementare), ci să ne întrebăm „Ce spune românul / englezul etc. în situația respectivă?” (Exemple numeroase de erori ne oferă traduceri de filme și chiar de cărți în care apar situații din armată: dacă un subordonat îi spune superiorului său *Yes, Sir!* este evident că aceasta nu ar trebui să ne ducă la o simplă reproducere a sintagmei englezești, când în armata română s-a spus întotdeauna „Am înțeles, să trăiți!” după cum, evident, traducând din română în engleză, nu vom putea reproduce formularea românească. O traducere din franceză a propoziției *Oui, mon commandant!* a apărut sub forma mot-à-mot, când de fapt sensul era „Am înțeles, domnule maior!”)

În rezumat, ne exprimăm convingerea că traduceri rămân un element important al predării în școală și în universități, dar ele nu trebuie să ducă la deprinderi greșite prin comoditate, idei preconcepute, calchiere servilă etc. Traducerile trebuie să constituie un mijloc de întărire a tiparelor și modelelor, de consolidare a reacțiilor corecte la stimuli obișnuiți (am putea spune că asta încercăm să standardizăm prin învățămînt), de îmbunătățire a exprimării românești prin conștientizare.

De asemenea, considerăm că profesorii trebuie să promoveze legarea sintagmelor, a cuvintelor cu regimul lor gramatical specific de tipurile de contexte — cel puțin în mare: narațiuni, biografii, dialoguri, descrieri de peisaje, de persoane, de opere literare, definiții etc. Acesta este și un prilej bun de a perfecționa logica elevilor, de a le stimula conștiința lingvistică — pentru propria lor limbă ca și pentru limbile străine — de a-i face atenți la diferențele între o limbă și alta, nu numai pe planul lexical și gramatical propriu-zis, ci și pe cel situațional (uneori aceasta facilitează și unele observații socio-lingvistice interesante: de exemplu, existența în română și absența din engleză a sintagmelor „Poftă bună!”, „Poftiți la masă!”, „Drum bun!”).

În subsidiar observăm că, întrucît e vorba de reacții corecte la stimuli mai mult sau mai puțin obișnuiți, ne pot fi de folos și elementele paralingvistice: anumite gesturi (și ele stratificate, clasificate, ierarhizate) pot însoți unele sintagme sau propoziții — cum ar fi salutul etc. — și deci pot spori prin asociere facilitatea de reproducere a reacției corecte (ușurează și grăbesc traducerea corectă).

Credem că nu ar trebui să scăpăm din vedere nici aspectele fonetice: discutarea contextelor, atragerea atenției elevilor asupra diferenței dintre descrierea unui procedeu tehnic și un dialog despre vreme, să zicem, ne permit să relevăm și prezența în dialog a formelor slabe, reduse, contrase, ca și

diferențierile gramaticale. În general însă, trebuie să predăm în școală mai ales texte bine citite sau vorbite și deci să insistăm asupra elementelor de eliziune, *liaison*, *r* eufonic (*linking* sau intrusiv [*r*]).

Un ultim aspect pe care am dori să-l menționăm este legat de folosirea dicționarilor. În cadrul timpului pe care-l are la dispoziție, profesorul trebuie să se ocupe din când în când și de îndrumarea elevilor către dicționare. Este vorba de stimularea dorinței și deprinderii de a căuta cuvintele, de sesizarea acestei necesități; dar chiar dacă aceste condiții sînt îndeplinite, mai e nevoie de călăuzire pentru selectarea sensului în funcție de context, pentru înțelegerea și respectarea indicațiilor și prescurtărilor din dicționare, pentru integrarea corectă din punct de vedere semantic, a cuvintelor în context gramatical și stilistic.

În concluzie, propunem legarea mai strînsă a gramaticii de tipurile de texte; standardizarea stimulilor și a reacțiilor la acești stimuli, chiar și pentru tipare gramaticale; predarea contextelor în locul predării cuvintelor („nici un cuvînt fără contextul adecvat”); păstrarea permanentă a corelației cu limba română, întrucît pregătim români care să promoveze învățămîntul limbilor moderne și prestigiul școlii românești de limbi moderne.

O idee călăuzitoare întotdeauna în domeniul traducerilor mi se pare aceea că traducerea este un proces de echivalare sinonimică (la toate nivelele) diferențiată logic: de unde reiese clar importanța supremă a contextului, mai ales pentru o limbă ca engleza.

NOTE BIBLIOGRAFICE

- Babel, International Journal of Translations, Paris-Gerlingen, 1970—1980.
- A. Bantaș; M. Rădulescu, *Capcanele vocabularului englez*, București, Editura Științifică, 1967.
- A. Bantaș, „The Grammatical Regimen of the English Verb”, *Analele Universității București*, seria limbi germanice, 1970; *The Grammatical Regimen of English Nouns*, teză de doctorat susținută la Universitatea din București în 1976 (nepublicată); *English and Contrastive Studies*, TUB, 1978; *Analiza textului și traducerea*, în *SCL* nr. 3/1978; *Suggestions for a Classification of Translations*, în *Buletinul științific al I.I.S. Pitești pe 1979* (apărut 1980); *Suggestions for Classifying Errors in Foreign Language Acquisition*, în *R.R.L.* nr. 2/1980; *Do Romanians Think the Right Thing about English?*, *Buletinul I.I.S. Sibiu*, 1980; *Regimul gramatical și contextul*, Simpozionul Universității „A. I. Cuza” din Iași, noiembrie 1980;
- J. K. Catford, *A Linguistic Theory of Translations*, Oxford University Press, London, 1975.
- Domnița Dumitrescu, *Îndreptar pentru traducerea din română în spaniolă*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1981.
- A. S. Hornby, etc., *An Advanced Learner's Dictionary of Current Usage*, Oxford University Press, 1974.
- E. Iarovici; R. Mihăilă-Cova, *Lexicul de bază al limbii engleze: Dicționar contrastiv*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1979.
- L. Levițchi, *Îndrumar pentru traducătorii din engleză în română*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1975.
- Georges Mounin, *Les problèmes théoriques de la traduction*, NRF, Paris, 1960.
- Paul Procter (ed.), *Longman's Dictionary of Contemporary English*, Longman, 1979.
- M. Saraș, *Dicționar de dificultăți gramaticale ale limbii franceze*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1980.
- T. Slama-Cazacu, *Limbaj și context*, București, Editura Științifică, 1967.
- T. Slama-Cazacu; T. Duțescu-Coliban, *The First Hierarchical System of Errors in the Acquisition of English by Native Speakers of Romanian*, Bucharest University Press, 1978.
- Mihai Ștefănescu, *Dicționar de dificultăți ale lexicului limbii franceze*, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1980.

CONCORDANȚA DINTRE DESCRIEREA COMUNICATIV-FUNCȚIONALĂ A LIMBII ȘI CONTEXTUL SITUAȚIONAL ÎN PREDAREA LIMBII GERMANE

ELFRIEDE LUCA

Universitatea din București

1. Organizând materialul de limbă în vederea predării, profesorul aplică două criterii: criteriul formal și criteriul funcțional. Primul se referă la descrierea materialului de limbă, iar al doilea la utilizarea comunicațională a acestuia în cadrul diverselor forme de activități cu elevii.

În timp ce descrierea lingvistică are loc la nivelul sistemului limbii, ea fiind deci formală, actul comunicațional, ca latură funcțională, implică pe lângă sistemul de semne lingvistice, considerate a fi primare, un sistem de semne și elemente extralingvistice secundare care însoțesc comunicarea verbală. Atât semnele lingvistice, cât și componentele de natură extralingvistică sînt purtători de informații, contribuind împreună la realizarea mesajului.

Înțelegem prin semne extralingvistice mijloace cum sînt: timbrul vocii, mimica, gesticulația etc.

Tot de domeniul extralingvistic, fără a fi însă semn, ține și contextul situațional. El fixează și delimitează totodată actul comunicațional prin determinări de ordin intențional, local, temporal și tematic.

Actul comunicațional este prin urmare un fenomen complex care presupune o activitate susținută pe plan cognitiv și practic, dar presupune și deprinderi și abilități în susținerea unei conversații prin aplicarea unor strategii adecvate în funcție de tipul de comunicare și de specificul situației. În acest context se vorbește despre *competența lingvistică*, care este capacitatea individului de a folosi corect limba, și despre *competența comunicațională*, care este capacitatea de a adapta competența lingvistică la întregul cadru situațional-informațional și de a folosi și mijloace extralingvistice.

2. În comunicarea reală în limba maternă sau străină fiecare act comunicațional are un caracter singular. Intențiile comunicaționale care împreună cu contextul situațional structurează comunicarea se modifică și se precizează în funcție de schimbul de informații în cazul exprimării dialogate și rămîn relativ stabile în cazul exprimării monologate. Acestor două forme de manifestare ale actului comunicațional (dialogul și monologul) le corespund *procedee specifice de comunicare* cum sînt: întrebarea, invitația, rugămintea, motivarea, descrierea, relatarea, expunerea, precum și formule stereotipe ca: *Ich bin der Meinung...*, *Ich nehme an...*, *Ich bin nicht sicher...* etc.

În predarea limbilor moderne întîlnim atât forma de comunicare reală, cât mai ales cea simulată datorită pe de-o parte specificului instituțional al învățării (în clasă, cu un număr limitat de ore, cu un singur vorbitor al limbii străine — profesorul), iar pe de altă parte datorită specificului psiholingvistic al învățării unei limbi străine în condițiile amintite.

Pentru dezvoltarea la elevi a unor priceperi și deprinderi comunicaționale corespunzătoare se impune o *modelare* a actului comunicațional din punct de vedere intențional, situațional și lingvistic, modelarea fiind una din tezele fundamentale ale strategiei didactice consemnate de programa școlară.

În accepțiunea folosită mai sus, modelarea nu se referă la așa-numitele modele structurale morfo-sintactice izolate care nu constituie comunicare propriu-zisă, ci la actul comunicațional autentic, care presupune atât factorul lingvistic, cât și cel extralingvistic.

3. Pentru a înțelege interdependența și ierarhia factorilor care alcătuiesc modelul comunicațional, apelăm la etapele sau nivelele psiholingvistice de generare ale actului comunicațional elaborate de A. A. Leontiev.¹

Reținem din formularea sa patru etape:

1. Formarea intenției comunicaționale generată de impulsuri interne sau externe;

2. Elaborarea programului intern, respectiv a structurii mesajului;

3. Transpunerea programului intern subiectiv într-un cod lingvistic obiectiv;

4. Formularea explicită a mesajului în planul limbajului extern. Observăm că etapele 1, 2 și 3 alcătuiesc structura internă a actului comunicațional și se referă la procese care au loc în mințea vorbitorului.

Nefiind accesibilă observației directe, structura internă este fie exclusă din practica predării, sau i se acordă o importanță mult prea mică, insistându-se asupra etapei a patra. Efectele negative ale excluderii etapelor 1—3 se fac simțite atunci când elevii, cu toate că stăpînesc structurile exersate, nu reușesc să le aplice creator pentru că trecerea de la cunoștințele și deprinderile lingvistice formale, la folosirea productivă liberă, este foarte greu, dacă nu chiar imposibil de realizat. Procesul invers — identificarea și izolarea de funcții formale după *însușirea globală* a actului comunicațional — reușește mult mai lesne. Există păreri² potrivit cărora o exclusivă sensibilizare a elevilor în faza de primă prezentare a materialului de limbă la latura gramatical-formală, solicită un nivel de conștientizare ridicat din partea acestora. Or, individul dispunînd doar de posibilitatea de a se ridica de la un nivel inferior de conștientizare la unul superior, nu și invers, cînd pornește de la un nivel ridicat, nu-l va mai părăsi. Aplicat la practica predării: dacă se pornește de la un nivel foarte ridicat de conștientizare lingvistică, învățarea limbii străine are loc într-o sferă pur intelectuală care exclude alte sfere esențiale ale limbajului, printre care și cea contextual-situațională, hotărîtoare în formarea intenției comunicative și a programului intern.

Exerciții de tipul: „Peter ist Pionier. Peter und Anca sind Pioniere“, pot fi interpretate din punct de vedere teoretic ca exerciții care implică o schimbare de context situațional. (Peter *este* pionier. Peter și Anca *sînt* pionieri.) În realitate însă, elevul nu le va interpreta decît ca o modificare formală cu consecințe formale. Exercițiile formale nu pot avea drept rezultat

¹ A. A. Leontiev, *Einige psycholinguistische Aspekte der Anfangsetappe bei der Spracherlernung*, în: DaF 3/71, p. 152 și urm.

² Hans-Wilhelm Schäfer, *Bedeutungsfunktionale Lernmotivierung*, în: Zielsprache Deutsch, 3/72, p. 99.

decît deprinderi formale și astfel, elevul își va îndrepta atenția asupra laturii formale chiar și atunci cînd i se oferă un cadru situativ de aplicare. Elevul va încerca să umple lacunele pe care le are la nivelul structurii interne ale actului comunicațional în limba străină cu strategii și mijloace din practica limbii materne.

4. Pentru realizarea competenței comunicaționale în limba străină este prin urmare necesar să acționăm asupra ambelor etape de generare ale mesajului, atât a celei interne, cît și a celei externe.

Întrucît în final este vorba de realizarea în planul expresiei a unor intenții comunicative generate de cadrul informațional-situational, trebuie să ne punem întrebarea care este forma adecvată de organizare a materialului de limbă pentru atingerea scopului propus.

Este oare descrierea lingvistică ca ipoteză a structurii unei limbi, așa cum o găsim în gramaticile mai vechi și mai noi, fie ele și contrastive, mijlocul unic și cel mai potrivit pentru însușirea limbii străine sub aspect comunicațional? Dacă admitem că achiziționarea unei limbi are ca rezultat fixarea în memorie a unor structuri semantice organizate ierarhic³, vom fi de acord și cu dezideratul ca „gramatica să reflecte structura limbii așa cum este reprezentată în organism ca rezultat al învățării.”⁴

Este nevoie, deci, de o descriere a limbii sub aspect semantic-comunicațional cu implicații de natură funcțională. O astfel de descriere urmărește gruparea în cîmpuri semantice a materialului de limbă de proveniență diferită: lexicală, morfologică și sintactică în strînsă interdependență cu procedeele comunicaționale. (Vezi supra.)

Nu este mai puțin adevărat că nici gramatica nu face și nu poate face abstracție de criteriul semantic, „... înțelegerea structurii sintactice, a implicațiilor și relațiilor sintactice este / ... / funcție de conținutul semantic și orice definiție formală a formelor și valorilor gramaticale ale nivelului construcțiilor sintactice presupune luarea în considerație și a factorului semantic, chiar dacă procedeele formale /.../ ne dau de multe ori posibilitatea să ne facem că „uităm” acest lucru.”⁵

În gramatică criteriul semantic nu se aplică însă la organizarea materialului de limbă așa cum apare el în procesul comunicativ-situational, ci la sistemul, la structura limbii. Ar fi prin urmare util, ca în anumite categorii semantice cu caracter universal cum sînt timpul, modalitatea, cauzalitatea etc. să fie înglobate în procesul de predare-învățare treptat toate mijloacele lingvistice prin care acestea se realizează, urmărindu-se la elevi de la început și în mod consecvent consolidarea unor cîmpuri semantice care ușurează reținerea fenomenelor prin subsumarea lor la o categorie ordonatoare din punct de vedere psiholingvistic, asigurîndu-se în felul acesta o disponibilitate și mobilitate mai mare a materialului de limbă în plan comunicațional.

³ M. Bierwisch, *Sprache und Gedächtnis: Ergebnisse und Probleme*, in: *Linguistische Studien*, 25/75, p. 65.

⁴ M. Bierwisch, *Strukturen und Prozesse im Sprachverhalten*, in: *Psychologische Effekte sprachlicher Strukturkomponenten*, Berlin, 1979, p. 9.

⁵ Iorgu Iordan, Vladimir Robu, *Limba română contemporană*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1978, p. 546.

Dacă ne referim, pentru a exemplifica, la categoria de *timp* , constatăm că limba germană dispune de un număr mare de posibilități pentru exprimarea acesteia.⁶

a) *Propoziții interogative*

Wieviel Uhr ist es? Können Sie mir sagen, wieviel Uhr es ist? Wie spät ist es? Wollen Sie mir bitte sagen, wie spät es ist?

Haben wir noch Zeit?

Ist es schon Zeit?

b) *Acuzativul*

Die Vorstellung dauert nur eine Stunde.

c) *Cuvinte compuse sau derivate de la „Zeit“*

Uhrzeit, Jahreszeit; zeitgemäß, zeitlich; beizeiten; zeitigen.

d) *Expresii idiomatice cu „Zeit“*

Sich Zeit lassen, sich die Zeit vertreiben, von Zeit zu Zeit.

e) *Formele temporale ale verbului*

f) *Circumstanțialul de timp*

Ich besuche dich heute. (adverb)

Ich besuche dich nach der Vorstellung. (prep. + subst.)

g) *Atributul*

— adjectival: der heutige Mensch

— subst. genit: der Mensch des zwanzigsten Jahrhunderts

— adverbial: der Mensch heute

— prepozițional: der Mensch in der heutigen Zeit

h) *Propoziția secundară temporală*

Ich besuche dich, wenn die Vorstellung aus ist.

Ich besuche dich, nachdem die Vorstellung aus ist.

i) *Propoziția secundară atributivă*

Der Mensch, der heute lebt, bangt um den Frieden.

Adesea funcția structurii gramaticale coincide cu intenția comunicatională realizată prin procedee de comunicare. Așa folosim bunăoară pentru obținerea unor informații, diverse tipuri de întrebări. Pe lângă principalele forme lingvistice ale interogației, propoziția interogativă totală (Entscheidungsfrage) și propoziția interogativă parțială (Ergänzungsfrage), limba germană dispune și de alte structuri pentru realizarea aceleiași intenții, dintre care amintim:

— *propoziția enunțiativă* cu intonație interogativă:

Du fährst nach Hause? Das ist ein Regenschirm?

— *propoziția eliptică*

Um 3 Uhr? Mit dem Fahrrad? Ins Gebirge? Bestimmt?

— *propoziția cu topica enunțiativă exprimând o presupunere*

Du bringst mir doch das Buch? Er sagt doch wohl die Wahrheit?

— *întrebarea retorică*

Ist das nicht lustig?

⁶ Alfred Hoppe, *Inhalte und Ausdrucksformen der deutschen Sprache*, Diesterweg, Frankfurt/Main, 1969.

Se întâmplă însă cel mai adesea ca un procedeu comunicațional să fie realizat prin structuri gramaticale diferite. Astfel în *descriere*, procedeu folosit atât în monolog cât și în dialog, distingem, în funcție de tipul de descriere:

- a) descrierea unei situații,
 - b) descrierea unui proces,
- structuri gramaticale diferite.

La *propozițiile bicazuale cu dativul și acuzativul* care constituie pentru elevii noștri un fenomen de interferență, înțelegerea și folosirea lor corectă poate fi mult ușurată, dacă sînt prezentate într-un cadru situațional sub aspect comunicativ-funcțional. Cu dativul se folosesc, cînd intenția vorbitorului este de a descrie o situație, iar cu acuzativul cînd vrea să descrie un proces.

Ich bin in der Klasse. Beim Läuten gehe ich in den Schulhof. Der Sessel steht am Fenster. Ich stelle den Sessel an den Tisch. etc.

Aceeași funcție o îndeplinesc și *verbele copulative „sein“ și „werden“*.

Alexandru ist Student. Er wird Arzt.,
ca de altfel și *cele două forme ale diatezei pasive* (Zustandspassiv și Vorgangspassiv).

Das Fenster ist geschlossen. Das Fenster wird geöffnet.

5. Exemplele sînt desigur mult mai numeroase. Prin cele cîteva amintite, am vrut să sugerăm doar o posibilitate de organizare a materialului de limbă sub aspect comunicativ-funcțional, organizare care înlesnește elevului folosirea limbii ca mijloc de comunicare, fără a-l priva totuși de cunoașterea relațiilor sistemice ale limbii pe care o învață.

De un real folos atât pentru profesor, cât și pentru elev, ar fi un material didactic care să cuprindă sub aspect tematic și situațional intenții comunicaționale specifice și posibilitățile de realizare a acestora prin mijloace formale.

Iată și *criteriile de selecție și organizare* a materialului de limbă sub aspect comunicativ-funcțional și situațional în faza de primă prezentare la clasă.

1. Criteriul intențiilor comunicaționale sub forma procedeelor comunicaționale în strînsă interdependență cu

2. criteriul tematic și
3. criteriul contextual-situațional.

În ceea ce privește aplicarea practică vom deosebi următoarele etape în procesul de predare:

1. Prezentarea și perceperea globală a unui text în care intenția comunicațională este realizată printr-un procedeu comunicațional cunoscut elevilor.

2. Conștientizarea procedului.

3. Prezentarea unui text în care este folosit același procedeu comunicativ, dar cu mijloace morfo-sintactice noi.

4. Conștientizarea și izolarea noului material de limbă, mai întîi sub aspect comunicativ-funcțional și apoi sub cel gramatical.

5. Identificarea acestuia în contexte similare.

6. Aplicarea dirijată prin exersare în contexte similare.

7. Aplicare creatoare a materialului însușit.

De notat că în etapele 1—6 cadrul situațional poate fi prezentat verbal, prin imagini (desene, planșe, diapozitive etc.) sau combinat.

În ceea ce privește gradul de aplicabilitate a acestui procedeu, trebuie observat, că el are o eficiență maximă în formarea deprinderilor orale ale elevilor. Nu se poate pretinde ca întregul material de limbă să fie predat la toate nivelele numai pe cale situațională. Amintim în această ordine de idei critica care a fost adusă la Congresul Internațional de Lingvistică Aplicată (AILA) de la Lund (Suedia), 5—15 august 1981, accepțiunii prea largi a noțiunii de „comunicare”, subliniindu-se, că în predare sînt necesare etape și exerciții necomunicative. Orientarea metodologică fundamentală rămîind totuși cea comunicativă, se preconizează în continuare o abordare funcțională, contextuală, cognitivă și multimedială. Procedeu propus corespunde acestor deziderate.

CONTEXTUL SITUAȚIONAL ÎN DEZVOLTAREA PROCESELOR INTELECTUALE ȘI A TRĂSĂTURILOR MORALE LA ORELE DE LIMBA RUSĂ

OLGA ȘIȘCHIN

Școala Generală Nr. 11, Pitești

Menirea profesorului de limbi străine este de a-l ajuta pe elev să „recreze” vorbirea în limba studiată. Formarea la elevi a unor abilități, deprinderi și capacități adecvate oferă, între altele, instrumentul succesului la sursele de informații, cheia desăvârșirii autoeducației în limba înșușită. Aceasta contribuie totodată la adâncirea sferei cunoașterii multilaterale a unei țări (a geografiei, istoriei, organizării sociale, literaturii, culturii etc.), astfel încât integrarea tinărului să fie pregătită încă din școală.

După cum au arătat Imhelder și Piaget, elevii din clasele „mici” nu sînt încă suficient de pregătiți pentru a face „operații formale” cu caracter logic. La nivelul acestor clase învățarea limbii străine este predominantă imitativă și pragmatică. Și totuși chiar de la această vîrstă trebuie să urmărim dezvoltarea gîndirii creatoare. Modalitățile sînt multiple.

Astfel, de exemplu, pentru formarea priceperilor și a deprinderilor de scriere, un rol deosebit îl au diferitele tipuri de dictări: dictarea vizuală, dictarea selectivă, redactarea unor dialoguri, diferite compuneri (după un tablou tematic, după texte studiate, după diapozitive; compuneri dirijate).

În cadrul ultimului tip de compuneri (cele dirijate) profesorul scrie pe tablă prima și ultima propoziție. Elevii trebuie să „completeze” povestirea, care să ducă la deznodămîntul formulat în scris de către profesor. De exemplu, la tema Летние каникулы „Vacanța de vară”, profesorul poate da propozițiile: 1. Во время летних каникул я был на море. „În timpul vacanței de vară am fost la mare.” 2. Как интересно было! „Ce interesant a fost!”

Asemenea exerciții de completare au, după părerea noastră, un caracter creator.

Pentru dezvoltarea limbajului oral pot fi folosite următoarele exerciții: conversații pe o temă liberă, conversația și expunerea situativă, diferite exerciții de genul:

1. Profesorul prezintă elevilor un obiect (o minge, un creion etc.), apoi cere ca fiecare elev să exprime cît mai multe însușiri ale acestui obiect:

P.: — Какой это мяч? „Cum este mingea?”

E.: — Это большой, новый и красный мяч. „Mingea este mare, nouă, roșie și”...

Acest tip de exercițiu diferențiază elementele de fluentă și flexibilitate în gîndire.

2. Alt tip de exercițiu cu caracter creativ îl constituie cel pe bază de întrebări. Li se prezintă elevilor un tablou, o ilustrație, un obiect, cerîndu-li-se

să pună cât mai multe întrebări. De exemplu, li se cere elevilor să pună întrebări în legătură cu clasa:

- Что это? „Ce este aceasta?”
- Какой это класс? „Cum este clasa?”
- Кто в классе? „Cine este în clasă?”
- Это твой класс? „Aceasta este clasa ta?”

Acest tip de exercițiu se dovedește a fi deosebit de eficient, căci pune în evidență gândirea divergentă, fluența, flexibilitatea și originalitatea expunerii.

Un alt tip de exerciții sînt răspunsurile negative. Se prezintă, de exemplu, o ilustrație pe tema „Profesorul explică lecția”. Li se cere elevilor să pună întrebări care „contrazic” acțiunile din ilustrație. De exemplu:

- Ученик объясняет урок? „Elevul explică lecția?”
- Нет, учитель объясняет урок. „Nu, profesorul explică lecția.”

În cadrul lecțiilor putem folosi procedee variate pentru antrenarea potențialului creativ al elevilor. Ilustrăm, în acest sens, predarea conjugării I în limba rusă, ceea ce este prevăzut în programa pentru clasa a V-a — primul an de studiu.

Prezentînd elevilor imaginea unui băiat care desenează, profesorul adresează clasei întrebarea:

- Что он делает? „Ce face el?”

Elevii răspund:

- Он рисует. „El desenează.”

Profesorul scrie pe tablă răspunsul, lăsînd loc liber pentru primele două persoane gramaticale.

Apoi, profesorul indică un desen (pe care este înfățișată o fetiță care desenează) și pune întrebarea:

- Что она делает? „Ce face ea?”

Elevii răspund:

- Она рисует. „Ea desenează.”

Se scrie pe tablă și această formă. În continuare sînt dați stimuli prin imagini pe flanelograf și se pune întrebarea:

- Кто ещё рисует? „Cine mai desenează?”

Elevii răspund, denumind persoana indicată (pionierul, bunica, inginerul).

După consolidarea persoanei a III-a, profesorul desenează pe tablă o casă și formulează următorul enunț:

- И я рисую. „Și eu desenez.”

Se scrie pe tablă această formă verbală — persoana I — deasupra celor două verbe. Pentru consolidarea acestei forme, se emite următorul stimul:

- А ты? „Dar tu?”

Răspunsul elevului poate fi afirmativ sau negativ:

- И я рисую. „Și eu desenez.”

- Я не рисую. „Eu nu desenez.”

Importantă este fixarea formei de persoana I singular.

După fixarea persoanelor III și I, se pune întrebarea:

— Ты рисуешь? „Tu desenezi?”

Această formă este scrisă pe tablă între persoana I și persoana III. Terminațiile verbelor sînt subliniate cu cretă colorată.

I se propune unui elev să întrebe ce desenează colegii săi. Elevii răspund, transformînd modelul, adăugînd la structura inițială noi cuvinte.

După însușirea formelor numărului singular, continuăm cu numărul plural, trecînd pe tablă de fiecare dată forma memorată la locul potrivit. Astfel, pe tablă apar sistematizate toate persoanele verbului la timpul prezent.

Urmează citirea (în cor) a tuturor formelor verbale, după care se demonstrează o planșă cu un alt verb (de ex., *играть* „a se juca”).

Profesorul pune întrebarea:

— Кто играет? „Cine se joacă?” și indică persoana cu care trebuie să răspundă elevul:

— Мы играем, они играют. „Noi jucăm, ei joacă.”

Astfel ajungem la ultima dificultate a lecției, obiectiv esențial al orei prin dezvoltarea gândirii creatoare. Se scriu pe tablă verbele de conjugarea I, la infinitiv:

Sensul acestora este cunoscut de către elevi.

Profesorul dă stimulul, arătînd imaginea:

— Он работает. „El lucrează.”

— А она? „Dar ea?”

Elevii răspund:

— И она работает. „Și ea lucrează.”

Profesorul întreabă:

— А она, а мы, а они? „Dar ea, dar noi, dar ei?”

Astfel elevii sînt puși în situația de a aplica în practică formele însușite.

Pentru verificarea gradului de capacitate dobîndită și pentru a dobîndi noi deprinderi de muncă independentă, profesorul dictează elevilor verbe la diferite persoane, propunînd căutarea lor în dicționar, ceea ce presupune o muncă absolut independentă (fără vreun ajutor din partea profesorului).

Orientarea intensă spre o predare exclusiv pe bază de structuri este în detrimentul muncii creatoare, căci elevii nu sînt obișnuiți să folosească dicționarul, sînt neajutorați în fața unor propoziții unde apar cuvinte necunoscute.

Deprinderea de a consulta dicționarul o formăm de la primul an de studiu al limbii străine, avînd în vedere faptul că ceea ce elevul învață prin efort personal se reține mai repede și se asimilează mai ușor.

Elevul este îndrumat să caute în dicționar mai ales formele verbelor studiate în clasă. Inițierea elevilor în sistemul de lucru cu dicționarul le creează posibilitatea să citească publicațiile străine pentru copii, ceea ce este un stimulent deosebit de eficient în munca noastră. Este bine ca profesorul de limbă modernă să se folosească permanent de acest mijloc de contact direct cu viața poporului a cărui limbă se studiază în școală.

Lectura revistelor menține treaz interesul pentru continua perfecționare în acest domeniu, contribuie considerabil la lărgirea orizontului inte-

lectual al elevului. Fiind abonați la revistele: *Koloboc* și *Ilustrații vesele*, elevii vin permanent în contact cu cultura, cu obiceiurile poporului rus, formându-și o imagine cuprinzătoare despre acest popor.

Utilizarea activă a dicționarului este un factor prețios mai ales în redactarea scrisorilor, care sînt cele mai creatoare lucrări la această vîrstă, în care își găsește un cîmp larg de desfășurare întreaga personalitate a elevului. Scrisorile pot fi redactate cînd elevii stăpînesc suficient limba, adică începînd din clasa a V-a (după predarea alfabetului). Acestea la început vor fi redactate în colectiv și adresate tot unui colectiv (sub îndrumarea profesorului). Ele lărgesc în mod progresiv orizontul elevului prin introducerea acestuia într-un nou mediu de comunicare și într-un nou cadru de cultură, adăugîndu-i treptat satisfacția succesului, pasiunea pentru studiu, dorința de autoperfecționare.

Pe măsură ce unii elevi încep să scrie cu mai multă încredere și doresc să acorde mai mult timp acestei ocupații, profesorul îi poate încuraja îndemnîndu-i să corespundeze cu copii din alte țări. Menționăm adițional că elevii din școala noastră corespundea în limba rusă cu copii din U.R.S.S., R. P. Bulgaria, R. D. Germană.

Corespondența cultivă sentimentele cele mai alese la copii: încrederea în om, respectul față de acesta, prietenia. Considerăm că, fiind judicios orientată, corespondența contribuie totodată la formarea unui patriotism activ. Elevii fac cunoscute frumusețile patriei și realizările poporului român. Astfel, un elev din clasa a VIII-a a trimis unui elev din Leningrad vederi reprezentînd construcțiile noi din orașul Pitești și a adăugat traducerea unui cîntec despre orașul Pitești:

Мой Питешть родной,
Хрустальный город мой,
Нет похож на тебя
Другого города.

„Mîndrul meu Pitești,
Leagăn de cristal,
Fără seamăn ești,
Scump oraș natal“.

Profesorul va avea satisfacția de a îndrepta atenția elevului către fiecare moment din viața acestuia, de a-i dezvolta capacitatea să perceapă lumea. Profesorul trebuie să corecteze scrisorile elevilor cu mult tact și atenție. Ele pot fi corectate și în colectiv. Astfel se solicită puterea de creație a întregii clase sau a întregului grup de elevi. Este important ca profesorul să cîștige încrederea copiilor.

Un aspect important este stilul scrisorii. Dacă ideea dintr-o scrisoare este bună, dar tonul nepotrivit, profesorul poate sugera o formulare mai politicoasă. Astfel se însușește modul de adresare, formele de reverență; elevii sînt deprinși să exprime o dorință, să descrie preocupările lor zilnice.

Elevii primesc răspunsuri la scrisorile lor, deci concomitent se informează, îmbinînd armonios latura formativă cu cea informativă. Astfel se creează condiții optime de dezvoltare a proceselor intelectuale și a trăsăturilor morale legate de umanismul socialist. De exemplu, o fetiță care corespundează cu o altă fetiță din orașul Gorki a aflat din scrisori că orașul Gorki este situat pe malul Volgăi, că are 800.000 de locuitori, că și acolo există un kremlin (o cetate), ca și la Moscova.

Elevii trebuie să fie stimulați să respecte o anumită periodicitate a corespondenței (de ex., o scrisoare pe lună), avînd convingerea că scrisorile respective reprezintă într-un fel țara, poporul român și pe toți copiii țării. Scrisorile constituie o exersare conștientă a materialului de limbă. Cu timpul elevii învață să gîndească în limba respectivă, își însușesc mijloacele de comunicare lingvistică, folosesc limba conștient și creator.

Forțele noastre trebuie să se îndrepte spre organizarea învățării limbii moderne în așa fel încît aceasta să creeze condiții optime de dezvoltare a tuturor proceselor intelectuale și a trăsăturilor morale caracteristice omului de tip nou, viitor constructor activ al societății socialiste multilateral dezvoltate și cetățean de nădejde al patriei.

IMPLICAȚII SITUAȚIONALE ALE TRECERII VORBIRII DIRECTE ÎN VORBIRE INDIRECTĂ

SPERANȚA STĂNESCU
Universitatea din București

În mod tradițional, lingvistica pornește de la propoziție cu cea mai mare unitate lingvistică de analizat, definind-o diferit, adesea unilateral, fie ca element de *vorbitură* (*parole*) fie de limbă (*langue*), fie ca produs al procesului de generare printr-un sistem de reguli ale unei gramatici generative.

În ultimii ani însă, în lingvistică a apărut o nouă disciplină cunoscută sub denumirea de *lingvistică a textului*. În esență, ea se dezvoltă în două direcții diferite, care își abordează obiectul de studiu în mod diferit. Prima poate primi denumirea de *gramatică a textului*. Ea arată că există anumite fenomene „transfrastice”, ce trec adică de limitele propoziției, fenomene trecute sub tăcere sau rămase chiar neobservate de gramatica propozițională. Cea de a doua direcție, numită de obicei *teoria textului*, nu pornește de la fenomene izolate, care depășesc capacitatea gramaticii propoziției, ci se orientează de la bun început asupra textului ca întreg, adică asupra textului în funcțiune. Cu alte cuvinte, se cercetează funcția pragmatică, respectiv socio-comunicativă a limbii, care în alte curente lingvistice (cum au fost structuralismul sau gramatica generativă) au rămas netratate. Această modificare de perspectivă duce și la o schimbare a obiectului de cercetare: în loc ca limba să fie considerată în continuare un sistem formal, ea este privită ca mijloc de comunicare, iar comunicarea — fapt ce nu mai putea fi trecut cu vederea — în mod normal, nu are loc în propoziții, ci sub formă de texte.

Deși ambele direcții de cercetare au dus la numeroase concluzii noi și relevante pentru vorbitură, ele nu au pătruns încă în manualele școlare. Se prea poate ca acest fapt să se datoreze relativei noutăți a cercetării sau lipsei unei teorii formalizate și coerente a textului, ceea ce a trezit un oarecare scepticism.

Cele ce urmează vin să susțină punctul de vedere că anumite concluzii ale lingvisticii textului pot și trebuie chiar folosite în predarea limbii, fie ea maternă sau străină. Mai întâi, acolo unde apar fenomene pe care gramatica, respectiv lingvistica propozițională, nu le poate explica și apoi acolo unde se urmărește educarea capacității de comunicare a elevilor. Elevul trebuie să învețe să stăpânească limba maternă sau străină în așa măsură încât să se poată exprima spontan și adecvat. Școala trebuie să transmită o vorbitură activă nu reactivă.

În cele ce urmează, vom încerca să prezentăm avantajele și noutatea perspectivei textuale în predarea vorbirii indirecte față de practica curentă din școli care se mărginește la transformări mecanice a unor propoziții izolate, fără a pune problema a ce se întâmplă în fapt cu „vorbitura indirectă”.

Vorbirea indirectă sau mijlocită este definită de *Gramatica Academiei* — dar asemănător și în orice gramatică (germană) tradițională — ca reproducere a comunicării cuiva, subordonând-o unui cuvânt de declarație. Trezirea vorbirii directe în vorbire indirectă comportă, conform gramaticii amintite, două serii de modificări în propoziția care constituie comunicarea reprodusă: transformarea în propoziție subordonată și unele transformări de persoană la verb și la pronumele personale, reflexive, posesive, de întărire, precum și la adverbe, pronume și adjective demonstrative, care sînt strîns legate de timpul și spațiul relatat și de obiectul la care se referă comunicarea reprodusă. Se mai menționează că, facultativ, poate fi marcată de atitudinea povestitorului față de comunicarea reprodusă (prin mijloace gramaticale, ca modul verbului predicat sau prin mijloace lexicale, ca verbe, expresii etc.).

În felul acesta se pierde însă din vedere faptul că:

1) Vorbirea mijlocită nu se referă la propoziții, ci la enunțuri. Enunțul este o unitate a comunicării caracterizată prin funcții ilocutive, ori redarea acestora este aceea care ridică numeroase probleme. În plus, enunțurile sînt elemente de text. Practic, fenomenul vorbirii mijlocite se prezintă astfel: un text primar T1 este redat sub forma unui text secundar T2.

2) Vorbirea mijlocită necesită, de regulă, un context care, la rîndul său, nu poate fi descris decît în cadrul unei gramatici a textului.

Formularea de mai sus rămîne și poate să fie atît de generală, deoarece vorbirea indirectă prezintă numeroase caracteristici comune între limba maternă română și orice limbă străină. Concluzia didactică poate fi deci că predarea vorbirii indirecte în limba străină se poate baza pe cunoștințele de limbă maternă. Din păcate, de cele mai multe ori și învățămîntul de gramatică maternă este deficitar în această problemă.

În predarea oricărei limbi trebuie conștientizați factorii constitutivi ai acțiunilor verbale. Se recomandă ca punct de plecare o noțiune de limbă foarte generală conform căreia *vorbirea* este înțeleasă ca o *formă specifică de acțiune comunicativă*, în care un *emîțător* (E) vorbește cu un *receptor* (R) într-o anumită *situație* (spațială, socială, culturală, psihică etc.), la un anumit *moment*, în anumite *condiții*, cu anumite *intenții*, într-un anumit *mod*, despre *ceva* anume (obiectul (O)), intrînd astfel cu receptorul într-o anumită *relație socială*.

Din această schițare a vorbirii, reiese că vorbirea indirectă este *redarea* (sau descrierea) unei acțiuni lingvistice, avînd astfel loc o nouă acțiune lingvistică. Avem, așadar, pe de o parte o acțiune lingvistică, inițială cu tot complexul ei de factori enunțați mai sus (AL1) și, pe de altă parte, o a doua acțiune lingvistică ce o redă pe prima, avînd la rîndul ei un complex de factori comunicativi proprii (AL2).

Pentru predarea limbilor, relația AL1—AL2 trebuie discutată în primul rînd în legătură cu implicațiile verbale ale actului comunicativ, căci există și pot fi recunoscute anumite relații de transformare între AL1 și descrierea ei în AL2.

Cu tot caracterul de generalitate al celor spuse, regulile de transformare din vorbirea directă în cea indirectă pot diferi între limba maternă

și limba străină, deci nu este lipsit de sens exercițiul de transformare a vorbirii directe în vorbire indirectă. Dar, odată cu exercițiul formal trebuie observat faptul că există numeroase condiții de bază comune celor două limbi. Cu alte cuvinte: emițătorul vorbirii indirecte, care a participat într-un fel oarecare la prima acțiune lingvistică (fie ca receptor, fie ca cititor etc.), trebuie — dacă vrea să redea, într-o nouă situație de comunicare, această acțiune lingvistică primară — să menționeze toate elementele necesare înțelegerii ei. În intenția lui de redare a primei acțiuni lingvistice (a vorbirii directe), el va decide ce anume trebuie amintit și ce nu, în funcție de presupunerile pe care le face pe marginea a ceea ce știe partenerul său de comunicare (A2 din AL2). Aceasta înseamnă că, teoretic, în AL2 trebuie verbalizați toți factorii primei situații de comunicare.

Ori, ceea ce se poate reproșa predării vorbirii indirecte în școli nu este faptul că regulile de transformare gramaticală ar fi incorecte, ci faptul că necuprinderea tuturor aspectelor comunicării duce adesea la formularea unor propoziții incorecte, neinteligibile, neadecvate situației. Motivele le găsim în faptul că:

- 1) — nu sînt prinse toate elementele situației de comunicare primară;
- 2) — se neglijează elementele situației de comunicare secundară;
- 3) — trec neobservate relațiile textuale și acționale ale acțiunii lingvistice primare.

Elevii sînt puși doar să transforme mecanic una după alta cîte o propoziție izolată, fără a ține cont de sensul acestor propoziții sau de potențiala lor funcție comunicativă. Așadar, este exersată o însușire care practic nu-și găsește aplicabilitatea decît în clasă, nu și în comunicarea liberă, spontană din situații de viață.

Vom da, în cele ce urmează, cîteva exemple pentru modul în care o explicație pragmatică a vorbirii indirecte ar trebui să-și găsească locul în predarea limbilor (moderne), luînd fiecare factor comunicativ în parte, deși izolarea lor este posibilă numai teoretic, ca o simplificare altfel inadmisibilă. Elementele oricărei acțiuni comunicative enumerate mai sus au însă relevanță diferită în transformarea în discuție. Astfel, relevanți în orice transformare, sînt: emițătorul, receptorul, forma, situația, momentul acțiunii comunicative primare și acțiunea verbală secundară.

Cei lași factori (condițiile specia'e, cu'turale etc., intenția, modul, obiectul, mijlocul comunicării) au influență facultativă asupra transformării vorbirii directe în vorbire indirectă, respectiv verbalizarea lor este facultativă și depinde de relația dintre AL1 și AL2.

Exemplele ce urmează vor ilustra cele spuse mai sus:

(1) — Problema lui R1 și E1 apare în gramaticile tradiționale doar legată de schimbarea persoanei verbului predicat. Dar modul în care sînt verbalizate în AL2 depinde de ceea ce cunoaște R2, mai exact de felul în care acesta este apreciat de E2 (fost R1). De unde apar adesea necesare descrieri, precizări legate de situația de comunicare, de relațiile dintre persoane în societate, de cadrul spațio-temporal:

AL1: Petru: „Mi-e foame”.

AL2: El a spus/spune, că lui îi este foame.

Mai complicată însă este transformarea:

AL1: Petru: „Vino la mine”.

AL2: Petru (un prieten de-al meu) îmi spune să merg la el.

îți mergi
îi meargă

AL1: Petru: „Vino la el”.

AL2: Petru îmi spune să merg la el. (altul absent)
la tine. (altul prezent)

Petru îți spune să mergi la el.

*) la tine.

Petru îi spune să meargă la mine.

la tine.

la el.

Observăm că, alături de modificarea pronominală, apare și necesitatea schimbării verbului a veni → a merge/a se duce.

(2) — Importantă este și forma specifică a acțiunii comunicative. AL trebuie clasificată sub aspectul actului de vorbire, ce este dat de intenția agentului acțiunii verbale („rolul ilocutiv”) din definiția dată mai sus enunțului. Verbalizarea ilocuției este absolut necesară în AL2 pentru înțelegerea corectă a lui AL1. Ea se realizează de cele mai multe ori prin verbe performative, mult mai numeroase decât categoria verbelor „declarative”: a zice, a spune. Sub aspect didactic, este momentul de largire a vocabularului a creării deprinderii de a evita monotonia în povestire. Este momentul conștientizării aspectului textual, a structurii interne a lui AL1, care nu poate fi redată decât prin cunoașterea întregului context, a întregului enunț, nu doar a unei propoziții. E2 va trebui să transmită lui R2 corect structura lui T1, fapt posibil numai prin cunoașterea strategiilor lui T1.

de ex.: Petru: „Mi-e foame”.

AL2: Petru se ridică de la masă și se *plînge* mamei că-i (mai) e foame.

Gazda oferă lui Petru o gustare, iar el o *previne* că-i e foame.

Petru vine acasă și *strigă* din ușă că-i este foame.

Conștientizarea sub aspect acțional constă în punerea în evidență a legăturii cu alte acțiuni lingvistice (de ex., în dialog). Vom avea deci alături de obișnuitele verbe performative: a întreba, a răspunde/a replica și: a confirma, a avea dubii, a critica, a justifica, a scuza etc.

Este ocazia de a exersa modele acționale covenționale, legate de aspectul social al comunicării. În vorbirea indirectă, se conștientizează astfel anumite atitudini comunicative, anumite norme sociale, anumite posibilități de replică. La o întrebare nu se va răspunde neapărat, ci se poate argumenta, intra în dispută, nega etc.

Ex: AL1: Petru: „Scuzați-mă, aveți un foc?”

AL2: * Petru a zis să-l scuze ...

Petru se adresează politicos unui trecător și-l întreabă dacă are un foc.

AL1: Mama: „Ionel! Ionel! Vino la mama!”

AL2: * Mama zise: Ionel, Ionel ...

Mama lui Ionel îl strigă/cheamă la ea și...

(3) — Verbalizarea situației de comunicare se poate face astfel:

AL1: Petru: „Aici se bea o bere bună“.

AL2: *El spune că acolo/aici se bea o bere bună.

Ambele variante ar putea fi corecte, dacă R2 știe unde este „aici/acolo“, altfel trebuie precizat:

Petru arată spre bodega din fața lui și zise că acolo...

Petru a zis (despre bodega în fața căreia se află E2 și R2) că aici se bea o bere bună.

Nu numai locul, ci și timpul trebuie precizat:

AL1: Petrina: „Curînd voi veni să te văd“.

AL2: Petrina a spus ieri că în curînd va veni să mă vadă.

acum un an

azi

Nu vom mai relua aici separat un lucru ce a devenit evident în cele de mai sus: în vorbirea indirectă nu doar factorii lui AL1 sînt relevanți, ci nu trebuie neglijate nici elementele lui AL2, în special relațiile:

E1—E2

R1—R2

de unde rezultă următoarele posibilități:

E1 = E2

R1 = R2

E1 = R2

E1 = R2 etc. — de unde apar regulile de transformare a pronumelor.

În încheiere formulăm cîteva concluzii, pe care le considerăm demne de reținut:

I.— Gramatica tradițională și predarea după modelul ei:

— pierde din vedere că vorbirea indirectă nu se referă la propoziții ci la enunțuri (unități ale comunicării caracterizate prin roluri ilocutive/intenții ale emițătorului, ce trebuie redată);

— pierde din vedere că vorbirea indirectă necesită, de regulă, un context, de care trebuie ținut cont.

II.— Vorbirea este înțeleasă aici ca o formă specifică de acțiune comunicativă:

— vorbirea indirectă este, așadar, redarea/descrierea unei acțiuni lingvistice primare (AL1), avînd astfel loc o nouă acțiune lingvistică (AL2).

— emițătorul vorbirii indirecte, care a participat activ sau pasiv la AL1 trebuie — dacă vrea să redea într-o nouă situație de comunicare (AL2) această acțiune lingvistică primară — să amintească toate elementele necesare înțelegerii ei. El va decide ce trebuie și ce nu, în funcție de presupunerile pe care le face pe marginea a ceea ce știe partenerul său de comunicare.

În AL2 trebuiesc verbalizați toți factorii din AL1.

III. — Factorii acțiunii verbale sînt prinși în următoarea propoziție (citită pe verticală):

un emițător

vorbește

cuiva

într-o anumită situație

spațială

socio-comunicativă

culturală

psihică

etc.

la un anumit moment

în anumite condiții

cu anumite intenții

într-un anumit mod

despre ceva, aflindu-se

într-o anumită relație socială cu receptorul

Deci, între AL1 AL2

există o relație de transformare, ce privește

- aspecte formale/gramaticale
- aspecte comunicative.

IV. Necuprinderea tuturor aspectelor comunicării duce, în aplicarea regulilor de transformare formală, adesea la formularea unor propoziții incorecte, neinteligibile, neadecvate situației, pentru că:

— nu sînt prinse toate elementele din AL1

— se neglijează elementele din AL2

— trece neobservată legătura textuală și acțională în AL1.

Este exersată astfel o însușire, care practic nu-și găsește aplicabilitatea decît în clasă, nu și în comunicarea liberă, spontană.

V. Nu trebuie neglijați în tratarea transformărilor:

1 — factorii comunicativi din AL1 în AL2

2 — factorii comunicativi din AL2 și vorbirea indirectă.

CUVINTE ROMÂNEȘTI DE ORIGINE FRANCEZĂ ÎN SPRIJINUL PREDĂRII FRANCEZEI

ANCUȚA BETULESCU
Liceul Industrial Nr. 1, Pitești

EMILIA PRETORIAN
Școala Generală Nr. 13, Pitești

Ne propunem să punem în discuție avantajele pe care cuvintele românești de origine franceză pot să le ofere elevilor de liceu în timpul învățării limbii franceze.

În genere, la acest nivel elevii și-au conștientizat deprinderea de folosire corectă a cuvintelor, fiind deja edificați asupra sensului acestora. În această situație, profesorul de franceză poate realiza o învățare mai temeinică și mai rapidă a cuvintelor franceze, economisind timpul consacrat semantizării și memorizării acestora în favoarea unor scopuri metodologice superioare ca: recunoașterea cuvântului într-un număr cât mai mare de contexte lingvistice diferite și, ca urmare, deprinderea de a produce și folosi în conversație aceste contexte.

În cazul în care se constată la elevi cunoașterea insuficientă a cuvântului românesc, ceea ce poate conduce, fie la însușirea incorectă a cuvântului francez, fie la folosirea greșită a cuvântului în română, profesorul trebuie să procedeze la semnalarea, explicarea și corectarea acestor „situații periculoase” realizând astfel atât consolidarea deprinderilor de exprimare corectă și îngrijită în românește, cât și însușirea optimă a lexicului francez.

Dat fiind caracterul practic-aplicativ al învățămîntului actual, în contextul revoluției tehnico-științifice cu care se confruntă azi întreaga omenire, în manualele de liceu ponderea o dețin textele de specialitate din diferite domenii, industrie, construcții, administrație, comerț, fizică, chimie etc., iar pentru treapta a II-a textele structurate pe profilul liceului. Oricare ar fi domeniul abordat de aceste texte, majoritatea cuvintelor pe care le conțin se găsesc la originea cuvintelor românești, mai mult sau mai puțin recent intrate în limbă.

Astfel lecția *La chimie pendant la quinquennat de la révolution scientifique et technique* (clasa a X-a, anul VI de studiu ¹) cuprinde 189 de unități lexicale (substantive, adjective, verbe, adverbe) din care 135 există în limba română ca atare (exemplu: 1. *substantive*: „structure”, „ressource”, „transformation”, „participation”; 2. *adjective*: „rapide”, „multilatéral”, „qualitatif”, „multiple”; 3. *verbe*: „disposer”, „orienter”, „occuper”, „s'adapter”).

Avînd în vedere că 71% din cuvinte nu prezintă dificultăți de semantizare, iar restul de 29% constituie achiziții ale elevilor din anii precedenți de studiu (exemplu: *pays, riche, changer*) profesorul nu trebuie să mai insiste

¹ Aristița Negreanu, *Manual de limba franceză*, Editura Didactică și Pedagogică, clasa a X-a, anul VI de studiu, București, 1979.

asupra semantizării lexicului, ci asupra fixării acestuia prin realizarea unor combinații lexico-gramaticale, care vor prezenta o deosebită importanță pentru însușirea structurilor și enunțurilor din limbajul științific.

În cadrul lecției menționate considerăm că etapele clasice propuse de metodologia consacrată (cf. M. Brăescu ²), când este vorba de însușirea lexicului (*auditivă*: profesorul pronunță cuvântul de obicei în contextul lecției; *vizuală*: profesorul scrie cuvântul și *aplicativă*: elevul pronunță și scrie contextul) nu mai sînt necesare, trecîndu-se direct la o etapă nouă, creatoare. Această din urmă pune elevul în situația de a construi, atît în scris cît și oral, diferite contexte cu arie mult mai vastă de utilizare, el realizînd pe această cale performanța lingvistică.

În afara economiei de timp, această etapă prezintă și alte avantaje: a) se realizează funcția primordială a limbajului: comunicarea; b) se creează un sentiment de satisfacție a elevului pentru că se poate exprima cu ușurință în limba pe care o studiază, ieșind din tiparele stricte ale lecției, ceea ce-l va încuraja, îi va spori și motiva interesul pentru continuarea studiului limbii franceze; c) se înzestrează elevul cu elemente care, după terminarea studiilor liceale, îl vor ajuta la înțelegerea ori traducerea unei documentații în viitoarea meserie, la susținerea unei conversații pe teme de meserie și de specialitate etc.

Procedînd practic în cadrul lecției *La chimie pendant le quinquennat de la révolution technique et scientifique* ne sprijinim pe afirmația lui Paul Miclău (cf. *Semantică și semiologică* ³), conform căreia termenii științifici și tehnici sînt monoreferențiali și monosemici, dar aceasta nu înseamnă trimiteră la un singur obiect, ci la o întreagă clasă de obiecte caracteristice domeniului. Deci, în tehnologia lecției, putem realiza exploatarea cuvîntului privot al lecției „la chimie” plecînd de la însăși definiția chimiei ca articol de dicționar: „chimie” — science de la constitution des divers corps, de leurs transformations et de leurs propriétés” (cf. „Petit Robert” ⁴). Definiția odată scrisă pe tablă de elevi sau profesor poate conduce la:

- a) formarea de fraze cu cuvintele: *corps, élément, composé, atome, molécule, matière, substance*;
- b) folosirea cuvintelor de mai sus în contexte care să exploateze cunoștințele de chimie ale elevilor. Exemplu: după modelul profesorului *La molécule d'eau contient deux atomes d'hydrogène et un atome d'oxygène*, elevii își vor pune între ei întrebări referitoare la compoziția altor substanțe chimice.
- c) elevii sînt puși în situația să pronunțe formule chimice conținînd atomi de fier, sodiu, potasiu, crom etc. (termeni prezenți în lecție);
- d) extinzîndu-se discuția după exemplul *Les états de la matière sont: solide, liquide, gazeux*, elevii vor da exemple în acest sens, după care vor explica, concret, situațiile în care o stare se poate transforma în alta, cu ajutorul unor cuvinte asimilate anterior (*nuages, vapeurs, glace*);

² Maria Brăescu, *Méthodologie de l'enseignement du français*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979.

³ Ion Coteanu, Lucia Wald și colab., *Semantică și semiologie*, București, 1980.

⁴ Petit Robert, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris (11), 1976.

e) depășirea domeniului strict al chimiei ca știință prin încercarea de alcătuire a unor compuneri cu tema *Réalisations importantes de la chimie dans notre pays* sau pe baza secvențelor *cours de chimie, professeur de chimie, expérience de chimie, développement de la chimie* etc.

Etapele discutate rămân valabile și în ceea ce privește textele cu lexic din domeniul culturii generale, texte care nu exclud însă existența unor cuvinte din domeniul tehnico-științific. În cadrul acestor lecții se mai pot viza și alte aspecte, la care ne vom referi în cele ce urmează.

Din același manual citat mai sus, textul lecției *Un trésor inestimable* are în componența sa 190 de cuvinte, exceptând numeralele, prepozițiile, conjuncțiile, articolele și numele proprii. Dintre acestea 86 se raportează direct la neologisme românești. Aceasta înseamnă că aproape 50% din lexicul lecției este, fie necunoscut de elevi la prima vedere sau audiere a textului, fie descoperit de ei pe baza explicațiilor profesorului. În urma unui experiment efectuat la trei clase în cadrul aceleiași lecții (*Un trésor inestimable*), s-a constatat că:

a) din cele 86 de cuvinte, majoritatea au fost recunoscute de elevi în urma pronunțării lor (exemple: *bureau, salle, mélodie, groupe, danse, occasion, contraste, couleur, existence, présenter, admirer, séparer, contester, tumultueux, inépuisable, fondamental, durable*);

b) un număr destul de redus de cuvinte a necesitat scrierea lor, grafia ajutând incontestabil la semantizarea cuvântului (exemple: *humour, hasard, art*);

c) a treia categorie cuprinde cuvintele a căror înțelegere și însușire comportă o discuție preliminară (exemple: *trésor* nu a fost recunoscut ca atare de elevi decât în urma raportării la românescul *trezorerie*; la fel pentru verbul *casser* a fost necesară menționarea româneștilor *incasabil, casant, serviciu de casare*);

d) această ultimă categorie vizează acele unități lexicale care au corespundent în română, dar, datorită necunoașterii sensului etimonului francez sînt întrebuițate defectuos. Profesorul de franceză este dator să corecteze și exprimările românești defectuoase, pe baza însușirii corecte a cuvântului francez (exemplu: adjectivul *rouge* prin substantivizare în română capătă sensul de *fard de buze*. Prin asocierea unui alt adjectiv se ajunge la exprimări hilare: *ruj mov* sau *ruj maron*).

Avînd în vedere cele două lecții: *La chimie pendant le quinquennat de la révolution technique et scientifique*, aparținînd așa-numitei *langue de spécialité* și *Un trésor inestimable* din domeniul culturii generale, problema facilitării însușirii cuvintelor franceze avînd ca punct de sprijin neologismele românești de proveniență franceză duce, în cadrul studiului limbii franceze în liceu, la apariția unor cazuri tipice din care cele mai des întîlnite ni se par următoarele:

1. Existența unor forme cvasi-identice în cele două limbi, problema necomportînd discuții întrucît elevii recunosc imediat lexemul în franceză (*message, profond, absent, affirmer, s'opposer*);

2. În cadrul unităților frazeologice împrumutate aidoma din limba franceză, există calcuri lingvistice perfecte pe care elevii le întrebuițează

frecvent în limba maternă, ceea ce va facilita însușirea cuvintelor franceze (*passer en revue, prendre la parole, tenir compte*);

3. Existența unor unități lexicale distincte în română care au la bază același lexem francez, ceea ce necesită din partea profesorului o precizare a situațiilor (*bor-bord bord d'un chapeau, bord d'un navire*);

4. În multe situații elevii pot învăța mult mai rapid și mai temeinic un cuvânt pe bază de sinonime, antonime, parafraze tot franceze, pot fi înțelese datorită existenței în română a unor neologisme cu aceeași grafie sau pronunție: a) prin sinonime: *raison = cause, motif, explication, argument*; b) prin antonimie: *trouver = perdre*; c) prin definiție: *decade = période de dix jours*. Acest procedeu prezintă avantajul păstrării exprimării în franceză, iar elevii își conștientizează în franceză și română cuvintele cu frecvență mare în cele două limbi;

5. Nu întotdeauna identitatea de sens este perfectă, și, în acest caz, elevii trebuie ajutați în asimilarea corectă a sensului și dirijați să descopere pericolul prezentat de necunoașterea acestuia. De exemplu, verbele „stationner” și „servir” nu comportă la prima vedere nici o dificultate. Elevii sînt, însă, tentați (și experimentul efectuat în acest sens a demonstrat-o) să le utilizeze eronat; *stationner* asociat cu ideea de mecanism, din cauza poli-semanticii românești *a sta* conduce la construcții greșite de tipul *L'horloge a stationné*. De unde necesitatea de explicare a sensului de *încetare a deplasării* cu ajutorul contextului *Les voitures ont stationné*. Cît privește verbul *servir* el este folosit, din dorința unei exprimări mai elevate cu sensul de *man-ger*. Propunînd elevilor o conversație pe tema *Au restaurant* am întîlnit exprimarea greșită *Qu'est-ce que vous servez au déjeuner?*, ca întrebare adresată clientului. Aici explicarea neologismului are în vedere și corectarea folosirii cuvîntului în limba română pentru păstrarea acurateții limbii materne.

Ca subcategorii putem cita aici hiperurbanismele lexicale (*bleumarine* pentru *bleu-marine*) și falșii prieteni (*manșalier* pentru *marche arrière* și *transverser* pentru *traverser*). În aceste cazuri nu este suficientă doar corectarea pronunției românești, ci este necesară explicarea etimonului francez.

Cele 5 etape discutate sînt numai cîteva din etapele ce ar putea apărea în procesul de predare-învățare a limbii franceze. Alegerea acestora, însă, este rezultatul constatărilor din practica didactică, dar și al experimentului efectuat în scopul găsirii metodelor și procedeelor care pot sprijini învățarea limbii franceze. Avînd în vedere prezența și frecvența remarcabilă în română a cuvintelor de origine franceză, considerăm că exploatarea lor lingvistică și metodologică de către profesorul de franceză constituie un real sprijin al elevilor în asimilarea mai rapidă și consolidarea cunoștințelor de limba franceză prin eliminarea efortului de memorie și conștientizarea procesului respectiv.

Concomitent, dezvoltăm la elevi simțul limbii, gîndirea asociativă și creăm un bagaj mai mare de cunoștințe cu valoare operațională în ambele limbi. Din punct de vedere psihic, în momentul în care elevii constată numeroase similitudini percepînd corect legătura dintre limba maternă și limba franceză se înlătură pentru aceasta din urmă impresia de domeniu „străin” greu accesibil, se înlătură deci inhibiția instaurîndu-se un climat favorabil dezvoltării performanței lingvistice.

ROLUL CONTEXTULUI ÎN PREDAREA VOCABULARULUI

JANA OPREA

Școala Generală Nr. 2, Pitești

Predarea limbilor moderne este un proces foarte complex. Profesorului care predă o limbă străină îi revin sarcini multiple. Printre aceste sarcini, consider că de o deosebită importanță este găsirea căilor și metodelor celor mai eficiente de a ușura elevilor înțelegerea materialului ce se predă și de a forma deprinderile de vorbire în limba străină.

Limba este, în primul rând, un mijloc de comunicare. De aceea, astăzi accentul cade mai mult pe modul în care elevul învață, pentru a-și însuși și forma deprinderile de vorbire în limba străină.

Profesorul trebuie să cunoască o multitudine de metode și procedee de instrucție. Este necesar să știe ce este bun în fiecare metodă, dar, mai presus de orice, profesorul trebuie să folosească și să aplice aceste metode în deplin acord cu obiectivele și necesitățile predării, cu vârsta și personalitatea elevilor.

Profesorul nu trebuie să adopte anumite metode sau procedee noi, bazându-se numai pe considerentul că sînt noi (moderne), deoarece din experiență se știe că, ceea ce este adecvat unor elevi, poate fi nepotrivit pentru alții. Cu cît profesorul îi cunoaște mai bine pe elevi, cu atît îi este mai ușor să găsească tehnici și procedee pentru a răspunde cerințelor învățămîntului modern.

Predarea vocabularului a ridicat serioase probleme profesorului de limbă străină.

Cum trebuie predat vocabularul? Cu ajutorul sinonimelor sau, al antonimelor? Prin intermediul definițiilor sau pur și simplu spunîndu-le elevilor să caute singuri cuvintele în dicționar? Iată cîteva întrebări care, desigur, reprezintă adevărate dileme pentru cel ce este interesat în rezultatele pe care le obțin elevii, concretizate în formarea deprinderilor de vorbire.

Cu mai mulți ani în urmă, lexicul se predă în felul următor: la începutul orei, profesorul obișnuia să scrie pe tablă o listă de cuvinte necunoscute cu echivalentele din limba română. Sau, în timp ce citea textul, profesorul dădea traducerea cuvintelor pe care elevii nu le cunoșteau.

Puteau oare elevii să vorbească o limbă străină la sfîrșitul unui curs în care se aplicau procedeele menționate mai sus? Practica a dovedit că acest mod de predare nu ajungea la rezultatele dorite. Elevii reușeau să citească și eventual să traducă un text, însă nu se formau deprinderi de vorbire.

A cunoaște o limbă străină, nu înseamnă a ști un număr de cuvinte din acea limbă. Cuvintele în sine nu pot avea înțeles. Structurile lexicale și nu cuvintele izolate trebuie predate. A ști o limbă străină înseamnă de fapt

a cunoaște idiomurile care compun acea limbă și a avea capacitatea de a substitui unele structuri lexicale cu altele.

Cuvîntul în sine nu este o unitate cu înțeles propriu. Iată cîteva exemple:

Verbe ca: *to look for, look into, look over, get on, run out of* și altele (*phrasal verbs*) nu pot fi traduse exact în limba română; contextul este cel ce dirijează și definește înțelesul lor.

Într-o lecție din manualul de clasa a VI-a (*An English House*) se găsesc două idiomuri aparent fără prea mare deosebire pentru elev (*to live in* și *to live on*). Explicarea acestor două verbe urmate de prepoziții, într-un context adecvat, îi ajută pe elevi să deosebească diferența dintre ele, mai puțin sesizabilă pentru ei.

Ex. We live in a flat

a house

the centre

the suburbs

a town

a village

We live on the ground floor

the first floor

the second floor

Verbul *to get* are un număr foarte mare de sensuri. Cum ar reuși elevii începători să găsească sensul lui *get up, get on, get off* într-un dicționar școlar? (sau de buzunar). Destul de greu. Dar, explicate într-un context adecvat și însoțite de stimuli vizuali, reușesc foarte repede să le înțeleagă sensul.

Cuvintele, deci, își precizează sensul în contextul în care se găsesc. Ele devin unități cu sens atunci cînd sînt studiate în context, deci împreună cu alte cuvinte care le înconjoară și le ajută să-și întrească sensul.

Ex. Show me your hand.

Hand in your papers.

Give me a hand.

Language is handed down from mother to child.

Nu toate cuvintele pe care un elev le aude în timpul unei ore trebuie să facă parte din vocabularul activ. Unele rămîn în vocabularul pasiv — cuvinte pe care le înțeleg atunci cînd le aud sau le citesc, dar pe care le folosesc mai rar în vorbire.

Pentru elevi, cred că este bine ca materialul lexical să fie structurat pe teme (pe cît posibil), care apoi se reiau în anii următori de studiu (adică să se aplice sistemul concentric).

Ex. cuvinte ce privesc obiecte de îmbrăcăminte sau hrană — sfera acestora lărgindu-se în anii următori de studiu. Manualele de limba engleză respectă această structurare a materialului lexical.

În stadiul începător este bine ca un cuvînt nou să se folosească în contexte diferite pentru a nu crea ambiguități.

Ex. la predarea articolelor de îmbrăcăminte este bine să procedăm în felul următor.

This is my coat (arătîndu-se spre haina profesorului), după care imediat să se dea și alte exemple.

This is your coat, this is his coat (Altfel unui elevi, din clasele începătoare, pot crede că este vorba numai despre un anumit fel de haină).

Dacă un cuvânt care a fost învățat apare într-un alt context, este bine să se specifice noul sens și, odată cu acesta, să se facă referiri și la sensul ce era cunoscut din lecțiile anterioare.

Vocabularul trebuie predat așa cum se predă orice structură. Există o multitudine de tehnici de prezentare a sensului cuvintelor în context (sau situații): prin sinonime, antonime, definiții, parafrază, asociere directă cu obiecte reale (deci folosindu-se stimulii vizuali), analiza cuvintelor și, bineînțeles, atunci când nici un procedeu menționat mai sus nu este suficient de clar, se poate recurge la traducere.

Gesturile și pantomima, desenele sau schițele sînt extrem de utile în explicarea cuvintelor necunoscute.

La folosirea definițiilor trebuie avut în vedere ca într-o propoziție să existe o singură structură lexicală necunoscută.

Definițiile devin în acest sens și un mijloc eficient de repetare a cuvintelor învățate.

Ex., la lecția *Going Back to School* (manualul de clasa a V-a, anul IV de studiu) apare pentru prima dată cuvîntul *stream*.

Pentru acesta se dă următoarea definiție: A stream is a small river (în care numai cuvîntul *stream* este necunoscut).

Sau se poate face diferența dintre *stream* și *river* folosindu-se harta R. S. România.

În cazul cuvintelor formate prin derivare, folosirea contextului, precum și analiza părților componente vin în ajutorul elevului și chiar al profesorului pentru explicarea și înțelegerea sensului.

Ex. cuv. happy — unhappy — happiness

(un — prefix negativ)

(ness — sufix pentru formarea substantivelor abstracte)

Profesorul trebuie să dezvolte la elevi deprinderea de a recunoaște și înțelege elementele derivaționale cu ajutorul contextului.

Uneori, însă, această analiză este insuficientă, deoarece, prin compunere de exemplu, se pot forma cuvinte al căror înțeles nu este semnificativ sau este departe de sensul strict al cuvintelor din care acestea s-au format.

Pentru cuvinte ca: bedroom, bathroom, analiza părților componente este suficientă, însă, pentru altele ca: boarding-house, water-proof (din manualul de clasa a VIII-a), alte procedee sînt necesare pentru explicarea sensului.

Formarea deprinderii de a parafraza — adică de a transmite același mesaj printr-un enunț diferit — este, de asemenea, sarcina profesorului și, totodată, un obiectiv în predarea unei limbi moderne. Definițiile sînt un model de parafrază.

Sinonimele reprezintă un alt procedeu eficient de redare a sensului cuvintelor necunoscute și un mijloc de îmbogățire a fondului lexical al elevilor.

Verbele cu prepoziții, adjectivele cu prepoziții sînt explicate cu ușurință prin alăturarea sinonimelor simple respective.

Ex. to look over — to examine
to talk over — to discuss
to keep on — to continue.

Dialogul este un excelent mijloc de învățare a vocabularului. Acesta conține cuvinte și expresii în context situațional. Memorînd dialoguri, copiii memorează de fapt structuri de limbă autentice. Este simplu să-i învățăm pe elevi salutarile; elevii pot memora repede expresii ca: My name is... (chiar din prima oră de studiu a limbii).

La clasele începătoare, dialogul va conține propoziții scurte și bineînțeles vocabular limitat. Pe parcursul anilor de studiu, acesta se extinde cu un vocabular mai bogat.

O modalitate eficientă și foarte ușor de aplicat pentru însușirea vocabularului în context o reprezintă învățarea cîntecelor, poeziilor, proverbelor. Folosirea acestora creează o atmosferă plăcută și relaxantă în clasă, dar mai mult decît atît dau posibilitatea exersării limbii în context situațional.

În clasele de începători, încă de la primele lecții orale, elevul este instruit în înțelegerea și folosirea comenzilor, a formulelor simple de adresare, a salutului. Aceasta reprezintă de fapt prezentarea vocabularului în context situațional.

În aceste clase de un real folos în explicarea cuvintelor și practicarea lor îl reprezintă predarea și însușirea vocabularului cu ajutorul mijloacelor vizuale.

Un vechi proverb spune că o ilustrată valorează mai mult decît 100 de cuvinte, ceea ce practica dovedește din plin. Mijloacele vizuale sînt materiale de instrucție folosite de profesorul de limbă pentru a aduce interes și claritate lecției, pentru a ușura sarcina elevului de a asocia limba cu contextul situațional. Folosirea acestor mijloace dă posibilitate profesorului de a explica sensul cuvintelor și expresiilor noi fără folosirea limbii materne.

Folosirea obiectelor, a jucăriilor, ilustratelor, hărților oferă cea mai bună ocazie de predare și totodată de însușire a lexicului în context situațional. La clasele mai mari mijloacele vizuale se îmbină cu mijloacele verbale (amintite mai sus — definiții, sinonime, antonime, parafrază).

Indiferent de nivelul la care elevii se află, în predarea structurilor lexicale se parcurg trei etape: prezentarea modelului, practicarea acestuia și fixarea structurii printr-o gamă variată de exerciții.

MODALITĂȚI DE SIMULARE A SITUAȚIILOR LA ORELE DE FRANCEZĂ

LERIA ZISU
Școala Generală Nr. 33, Craiova

I. În condițiile legării mai strânse a învățământului de nevoile reale ale societății, prin crearea liceelor de specialitate a apărut cu acuitate necesitatea reevaluării conținutului și formelor de predare a limbilor moderne, acordarea unui spațiu tot mai larg limbajelor de specialitate. Ele sînt abordate după o însușire progresivă a limbii: în școala generală sînt însușite cunoștințele fundamentale, iar în liceu limbajele de specialitate. Este evident că aceste etape nu pot și nu trebuie să fie strict delimitate. Referindu-ne de exemplu numai la vocabular considerăm Vu = vocabular uzual, Vsg = vocabular științific general și Vs = vocabular științific.

După cum este lesne de înțeles Vu se însușește în clasele V—VIII, Vsg în clasele IX—X, Vs în clasele XI—XII. Cele trei zone interferează: Vu se însușește pe toată perioada liceului, iar Vs pătrunde în manualele de școală generală.

Multe din textele claselor V—VIII, orientînd elevii spre diverse meserii, introduc gradat termeni din vocabularul specific acestora, termeni deveniți însă de uz general: exemplu: zidărie (briques, truelle, crêpir), dulgherie (clou, marteau, tenailles), construcția automobilului etc.

Ne vom opri însă la cîteva texte din manualele de clasa a VII-a și a VIII-a care se referă la construcția automobilului, avînd un vocabular din categoria celor care prin frecvență au ajuns la limita Vsg—Vu. Acestea au însă meritul de a pregăti elevii pentru o abordare mai profundă a Vsg în clasa a IX-a cu ajutorul unei teme din cele mai atractive la această vîrstă, descrierea automobilului.

Considerăm că între metodele active pe care profesorul le poate folosi cu succes pentru însușirea vocabularului specific acestei teme, metodele de simulare se potrivesc cel mai bine dorinței de imitare a adulților, setei de afirmare și imaginației creatoare propriie elevilor la această vîrstă.

Vom analiza mai pe larg aici lecțiile *La R16*, și *Attention au code de la route* (clasa a VIII-a), cu referiri la *Un accident de voiture* (clasa a VII-a) și *Un métier pas comme les autres* (clasa a VIII-a).

Vom arăta cum am folosit la lecții momentele situaționale pentru o însușire temeinică a lexicului specific acestei teme.

II. Lecția *Un accident de voiture* are un inventar de termeni simpli (voiture, phares, route, rouler, déraper, verser, percuter, freiner). Însușirea lor se poate realiza cu ajutorul unor stimuli vizuali, suportați ai dialogului dirijat pe un model dat de profesor, de tipul:

1. — P: C'est un accident?

E: La voiture a dérapé à cause du verglas.

P: Et alors?

E: En dérapant elle a percuté un arbre.

2. — P

E: La voiture a heurté la Renault. / aversé devant nous.

P

E: Le conducteur est blessé. / la voiture est abîmée.

Lecția fiind dialogată, pentru o mai bună însușire a vocabularului se poate folosi dialogul memorat transpus pe roluri sau jocul de rol pe o situație dată de profesor, care indică și personajele. (conducătorul auto — C și agentul de circulație — A. C a suferit un accident pe autostradă iar A face constatările necesare).

Textele din manualele de clasa a VIII-a începători permit o abordare mai largă a temei. Mergînd pe linia cultivării interesului elevilor pentru tehnică, alegînd o temă adecvată vârstei lor (automobilul), constatăm că 10 din cele 19 lecții studiate pe parcursul întregului an sînt legate de călătorii făcute pe drumurile Franței sau ale României cu mașina.

O lecție ca *Un métier pas comme les autres* se pretează la o reactualizare a vocabularului specific meseriei de șofer (routier) achiziționat în anul precedent pentru a fi exploatat eficient în prezentarea lecțiilor următoare: *La R 16* și *Attention au code de la route*.

1. Fixarea lexicului se poate face cu succes prin crearea unor momente situaționale gradate care, prin ritmul lor alert antrenează elevii la o colaborare spontană cu profesorul.

Un material didactic simplu (două mașini jucării pe un suport marcat reprezentînd o autostradă) poate deveni stimul declanșator al unei micro-conversații de tipul dialogului dirijat pe model dat de profesor. De exemplu:

P: Qu'est ce qu'il veut faire?

E₁: Il veut ouvrir le coffre-arrière.

E₂: Il veut mettre le clignotant en marche.

P: Pourquoi?

E₁: Pour remplacer la roue de secours.

E₂: Pour doubler la Citroën.

2. Însușirea vocabularului se poate face cu succes prin întrebuițarea jocului de rol.

a. În prima fază, elevii vor memora partea dialogată a lecției, pe care o vor prezenta liber pe roluri, redînd astfel structurile lexicale în același context situațional în care a fost prezentat. Mimarea acțiunii dialogului memorat se poate face cu ajutorul unei mașini jucării, personajele acționînd în mod real în sensul dialogului lor (înlocuirea roții de rezervă, deschiderea portbagajului, întrebuițarea uneltelor etc.).

b. Într-o fază mai avansată, jocul de rol cu aceleași personaje va folosi situația prezentată în prima parte a lecției și care este narată. Elevii trebuie, deci, să treacă la dramatizarea textului (Jacques își urmărește tatăl cum conduce; tatăl încearcă o depășire, semnalizează, dar are o pană de cauciuc

etc.). În acest caz, dialogul, deși urmărește îndeaproape textul, pune elevii în situația de a folosi materialul de limbă în mod creator. Exemplu:

Jacques: Papa, je te regarde, je veux apprendre à conduire.

M. Robert: Eh bien, à ta majorité tu auras ton permis.

Jacques: Tu veux doubler la Citroën?

etc.

c. Într-o ultimă etapă se pot crea momente situaționale de tipul jocului de rol cu dialoguri în situații neanticipate. De exemplu, Jacques îi povestește colegului său de bancă aventurile călătoriei sale de la Paris la Orléans. Sub titlul *Les aventures d'un voyage à Orléans* dialogul poate fi pregătit acasă, urmînd să fie prezentat liber de către elevi.

Lecția care urmează întregeste inventarul de termeni însușit de elevi. Fixarea lexicului se poate realiza atît prin jocul de rol (prezent și în lecția precedentă) cît și prin jocuri de competiție (jocuri concurs între echipe de 2—3 elevi).

3. Unul din jocurile de competiție ar putea fi descrierea automobilului. Profesorul fixează un regulament simplu care să urmărească prin punctaj modul cum elevii și-au însușit termenii privind elementele componente ale mașinii (Les roues, les portières, le klaxon, le volant, les phares, le clignotant, la jauge, la glace-arrière etc.). Concursul se poate realiza între echipe de elevi, fiind necesar un simplu diapozitiv reprezentînd o mașină pe care elevii trebuie să arate diversele părți componente, sau în altă variantă desene care trebuie completate pentru fiecare echipaj.

Concursul va căpăta un caracter mai complex într-o a doua fază cînd vor trebui indicate manevrele corespunzătoare diferitelor situații ivite pe parcursul unei călătorii (accélérer, freiner, rouler, chavirer, déraper, serrer la droite etc.). Concursul se va desfășura și acum sub forma întrebărilor puse de profesor și a răspunsurilor date de echipaj. El poate fi reluat între elevi sub forma unui examen pentru obținerea permisului de conducere (o comisie formată din trei elevi pune întrebări, cîțiva elevi răspund individual).

De exemplu:

1. — P: Comment on roule normalement?

E: En serrant sa droite.

P: Qu'est ce qu'il faut faire pour doubler une autre voiture?

E: Mettre le clignotant en marche, regarder la glace-arrière etc.

III. Am încercat să ilustrăm eficiența metodelor active de simulare la cîteva texte din manualul de clasa a VIII-a, franceză începători. Aceste texte au fost alese considerînd că ele prezintă o dublă importanță: sînt punct de plecare pentru orientarea școlară spre activități practice, pe care trebuie să o facă și profesorul de franceză, și în același timp se află, prin termenii pe care îi conțin, la limita Vu—Vsg, permițînd pregătirea elevilor pentru clasa a IX-a (unde se vor preda cu deosebire lecții cuprinzînd un mare număr de termeni din Vsg).

Munca la clasă dovedește că lecțiile la care ne-am referit plac mult copiilor, deci prin însuși conținutul lor ele sînt factori de motivație în învățare.

Este de datoria profesorului să exploateze aceste lecții la maxim prin formele cele mai eficiente. Între acestea am situat metodele de simulare, despre care am vorbit și pe care am încercat să le înfățișăm gradat, așa cum le-am folosit la lecții: dialogul dirijat, dialogul memorat și prezentat liber, jocul de rol pe o situație dată, jocul de rol în situații neanticipate, jocurile de competiție. Acestea corespund, atunci când strategia euristică a profesorului este bine gândită, unei stimulări pozitive a învățării, unei colaborări spontane — profesor-elev.

Crearea momentelor situaționale bazate pe acțiunea fictivă corespunde dinamismului gândirii, imaginației, creativității, dorinței de acțiune și afirmare a elevului, ceea ce face ca ele să fie mult gustate de copii și exploatare cu bune rezultate de către profesori.

ACTIVITĂȚILE EXTRAȘCOLARE — DOMENII SITUAȚIONALE DE ÎNVĂȚARE A LIMBILOR MODERNE

ELENA VASILESCU
Liceul „Zinca Golescu”, Pitești

Studiul limbilor moderne, alături de celelalte discipline prevăzute în planul de învățământ, contribuie la promovarea personalității elevului, îi creează dorința puternică de a învăța, de a cunoaște, de a-și însuși o metodă de lucru, de a-și lărgi posibilitățile de instruire și de documentare. Aceste deziderate se realizează atât în cadrul orelor de clasă, urmărind parcurgerea programei școlare, cât și în cadrul activităților extradidactice.

În cadrul acestor forme de activitate cu elevii, cercul de limbi moderne ocupă un loc important datorită contribuției multilaterale pe care o poate aduce la pregătirea elevilor. El se constituie pe baza liberei alegeri, ca un auxiliar al acestui obiect de învățământ, îmbinând activitatea individuală cu cea colectivă, activitatea informativă cu cea formativă.

Cercul prezintă unele avantaje față de activitățile de clasă: permite gruparea unui număr relativ mic de elevi după interese, înclinații, aptitudini, asigură respectarea preferințelor individuale, favorizând totodată luarea în considerare a particularităților de vîrstă ale elevilor, introduce o mare varietate de teme și procedee și reprezintă o importantă formă de legătură a școlii cu viața, cu realitatea.

Activitățile în cadrul cercului de limbi străine cu elevii pot îmbrăca diferite forme, în funcție de nivelul de pregătire al elevilor, avansat sau începător și de preferințele acestora.

În procesul însușirii unei limbi străine, literatura poate constitui o motivare sau un stimulent.

Literatura contribuie la dezvoltarea deprinderilor de gândire logică și de vorbire. Ea aduce un spor de interes prin conținuturi mai semnificative și un limbaj mai expresiv și idiomatice ce stimulează imaginația, introducându-l pe elev, totodată, în mediul social, cultural al limbii străine.

Literatura îl introduce pe elev în civilizația limbii străine, consolidînd astfel cunoștințele de limbă în forma lor autentică și vie.

Utilizarea literaturii la cercul de limbi străine are un triplu scop: de a îmbogăți vocabularul elevului, de a oferi date social-istorice, de a da elevului posibilitatea să-și însușească un limbaj expresiv.

În cadrul ședințelor de cerc se pot citi *fragmente de proză* însoțite evident de comentarii stilistice, se evidențiază ideile principale, mesajul scriitorului, condiția esențială fiind o foarte bună înțelegere a textului, a problemelor lexicale și gramaticale. Aceasta constituie de fapt baza întregii activități. Se poate trece apoi la caracterizarea personajelor. Se pot citi mai multe fragmente din autori diferiți stabilindu-se paralelisme între aceștia. Se pot realiza și compuneri, referate atunci cînd există în cadrul cercului elevi cu

asemenea aptitudini. Ele pot fi citite în cadrul cercului, comentate, refăcute dacă este nevoie, iar cele mai reușite pot fi prezentate la sesiunile de referate ale elevilor.

În experiența noastră didactică am observat că teatrul polarizează preferințele multor elevi în cadrul cercului, fiind în același timp un mijloc de raportare precisă a cuvîntului la acțiune. Citirea unor fragmente de piese de teatru, distribuindu-se apoi rolurile pe elevi, aceștia devenind participanți direcți la activitatea de creație artistică este o practică dintre cele mai curente. Ei se pot pregăti pentru o confruntare cu publicul.

Este de dorit ca autorii aleși să fie atât dintre cei clasici, cît și dintre cei moderni. Condiția esențială a succesului în aceste activități este buna cunoaștere a textului, a problemelor de gramatică, a pronunției, a intonației.

Textele vor fi îndelung exersate, conferind astfel elevilor interpreți siguranță de sine. Pentru nivelul începător se pot folosi scurte dramatizări, scurte dialoguri axate pe probleme de gramatică (ex.: timpurile verbelor, if clauses etc.) al căror scop este tocmai fixarea acestor probleme de gramatică. Scurte dialoguri situative (ex.: On the Bus etc.), umoristice (puns, jokes etc.) ce fac parte din spiritul, cultura poporului englez. Elevii pot fi solicitați să construiască singuri astfel de dialoguri, improvizații bazate pe o situație, care să fie apoi pregătite, lucrate în cadrul cercului. Ele sînt un prilej de a exprima emoții, atitudini, puncte de vedere.

Stimularea creațiilor originale ale elevilor, scurte dramatizări (playlets) trebuie să stea în atenția conducătorului de cerc. Ele contribuie foarte mult la dezvoltarea spiritului creator al elevilor și sporesc motivația învățării limbilor moderne. În revista *English Teaching Forum* — s-au publicat numeroase articole referitoare la folosirea teatrului (English through drama) în cadrul activităților extrașcolare (extracurriculum). Articolele prezintă numeroase idei, tehnici de lucru și subliniază avantajele lor. În majoritatea cazurilor aceste activități și-au atins scopul propus.

Am selectat doar cîteva din aceste avantaje:

— activitățile de teatru sînt un stimulent pentru elevii timizi, puțin comunicativi, de a se exprima în limba străină. Numeroasele repetiții fixează cuvintele, structurile gramaticale, intonația, pronunția. Lucrul în grup îi eliberează de emoțiile, de tensiunea nervoasă care în mod obișnuit îi stăpînește atunci cînd sînt confrunțați cu o colectivitate.

— elevii învață să lucreze în grup, să colaboreze, își formează și își modelează unele laturi ale caracterului.

— învățînd să cunoască personalitatea personajelor pe care le interpretează, să le evalueze, învață să se cunoască pe sine, să se analizeze (cum sînt, cum vor fi), învață să se stăpînească, ceea ce poate conduce la schimbări favorabile în comportamentul elevilor,

— elevul devine un participant activ la procesul de creație prin comentariile făcute pe baza textului, soluțiile date în interpretarea rolului, pentru realizarea costumelor, decorurilor. Conducătorul grupului trebuie să stimuleze permanent aceste inițiative.

— se formează și se cultivă la elevi spiritul de investigație și cercetare. Elevii singuri caută să înțeleagă piesa, vin cu comentarii, argumente.

— stimulează o apropiere profesor-elevi, elevii devenind colaboratori apropiați ai profesorului.

— stimulează gustul pentru citit, pentru lectură, le ușurează elevilor accesul spre cultură.

Cercul de *poezie* suscită la fel de bine interesul elevilor și poate prezenta avantaje similare celor mai sus menționate.

Lectura poeziilor, fixarea structurilor gramaticale, recitarea poeziilor poate fi însoțită de traduceri libere, realizate de elevi. Aceste îndeletniciri îi apropie pe elevi de poezie, îi fac s-o îndrăgească, s-o înțeleagă, îi apropie de frumos, de artă.

De asemenea, vor fi încurajate și producțiile proprii ale elevilor. Poezia este un prețios mijloc de învățare a limbii, implicând concentrare, participare afectivă, crearea de stări afective, trăiri intense, emoții, reflecții, precum și o folosire dinamică, eficientă și directă a limbii.

Referitor la etapa traducerii subliniem că aceasta, judicios făcută, este un important auxiliar în predarea limbilor moderne, deci atât în cadrul cercului, cât și în cadrul orelor de clasă.

„Traducerea nu trebuie descurajată în nici o etapă a învățării limbii străine. Cu toate meritele metodei directe, un bun profesor va trebui să recurgă din când în când la traducere, nu numai pentru a câștiga timp, ci mai ales pentru precizarea unor noțiuni”¹. Traducerea unui text literar devine o îndeletnicire interesantă și stimulatorie în sensul pătrunderii în subtilitățile limbii străine.

Un alt tip de activitate extradidactică este *cercul de conversație pe teme de cultură și civilizație*. Pot fi valorificate în acest scop filmele, diapozitivele, pliantele, cărți conținând impresii de călătorie etc.

În cadrul acestor activități este esențial ca elevii să fie tot mai mult implicați, „rolul profesorului fiind acela de a ghida, de a facilita crearea acestor situații de folosire a limbii”². Profesorul nu este un simplu prezentator de informații, el trebuie să-i ajute pe elevi să învețe cât mai repede, cât mai ușor.

Este, de asemenea, necesar să se formuleze foarte clar sarcinile de lucru ale elevilor, aceștia să cunoască exact ce au de făcut, precum și scopul exercițiilor de limbă. Discutarea modului cum au fost realizate exercițiile de către elevi este esențială (dificultățile întâmpinate, erorile făcute sau succesul obținut de elevi).

Nu trebuie subestimat acest amănunt. „El joacă rolul unui catalizator, ajutându-i pe elevi să se autoevalueze, și un prilej pentru profesor de a-și menține autoritatea”³.

Acest fel de activitate contribuie atât la îmbogățirea materialului de limbă, cât și la lărgirea orizontului spiritual și cultural al elevilor.

„Nu putem preda o limbă corespunzător dacă nu-i înțelegem conținutul cultural. Nu putem învăța temeinic o limbă dacă nu înțelegem câteva dintre

¹ Henry Sweet, *The Practical Study of Languages*.

² Pfeiffer W. Jones, *Annual Handbook for Group Facilitators*, California, 1972.

³ *Ibidem*.

valorile și formele de exprimare ale culturii din care face parte”⁴. Aceasta este o necesitate, chiar dacă limba se predă exclusiv ca mijloc de comunicare.

Cîntecele ca aspect al folosirii limbajului contribuie la îmbogățirea structurilor lexicale și la fixarea lor, constituind un foarte bun mijloc de comunicare. De fapt „orice activitate fie orală fie în scris, trebuie să fie un exercițiu de comunicare, să stimuleze imaginația elevilor, să nu fie formală”⁵.

Elevii manifestă interes pentru muzica modernă. Muzica constituie pentru mulți tineri motivația învățării limbilor moderne. Ea contribuie, de asemenea, la crearea unei ambianțe plăcute, a unui climat relaxat de lucru în cadrul cercului.

Cercul de traduceri din literatura tehnică bazat pe articole din revista de specialitate, pliante, prospecte pentru diverse aparate contribuie la fixarea fondului de structuri lexicale și gramaticale acumulat de elevi în cadrul orelor de curs. Avantajele acestei activități sînt următoarele: elevii operează conștient și activ cu limbajul tehnic însușit, iar la terminarea liceului vor putea avea ușor acces la literatura de specialitate, de documentare în profilul în care vor lucra.

Cercul de traduceri din literatura social-politică urmărește familiarizarea elevilor cu limbajul specific acestui gen de literatură, precum și educarea elevilor în spiritul dragostei de țară, pentru realizările sale, pentru politica înțeleaptă dusă de Partidul Comunist Român în spiritul stimei și respectului față de celelalte națiuni, față de celelalte popoare. Activitatea în acest cerc poate folosi ca material documentele de partid și de stat apărute în presă, sau traduse în limbi străine în broșuri, în revista *Lumea* sau în *Romanian news*.

În concluzie se impune menționat faptul că în cadrul acestor activități extrașcolare un auxiliar prețios al profesorului îl constituie mijloacele audio-vizuale. Judicios alese, ele pot contribui la introducerea sau fixarea materialului de limbă, pot ajuta profesorul în abordarea de noi căi de introducere a structurilor lexicale și gramaticale. Este cunoscut faptul că nou-tatea menține interesul elevilor pentru aceste activități.

Privite în ansamblul lor, activitățile cercurilor de limbi moderne au mare valență educativă, contribuind la valorificarea rațională, eficientă și instructivă a timpului liber al elevilor.

⁴ Robert Lado, Ch. Fries, *American Linguistics and the Teaching of English*, 1955.

⁵ Wilga Rivers, *Speaking in Many Tongues*.

PUNCTUL DE VEDERE ISTORIC ÎN INTERPRETAREA LITERATURII

RODICA MIHĂILĂ
Universitatea din București

Pornind de la modul cum este tratată literatura în manualele de limba engleză pentru clasele a XI-a și a XII-a (anii VII și VIII de studiu), în care neglijându-se importanțele deosebiri dintre cultura și civilizația engleză și americană se grupează textele din cele două literaturi exclusiv după criteriul genului literar, adăugându-se la sfârșitul fiecărui manual câte o lecție despre cultura și civilizația engleză (an VII) și respectiv cultura și civilizația engleză și americană în secolul al XX-lea (an VIII), ne propunem în cele ce urmează să subliniem încă o dată importanța contextului socio-istoric în studiul literaturii și civilizației, prin referire directă la punctul de vedere istoric în interpretarea literaturii.

Tradiția abordării literaturii din perspectivă istorică își are rădăcinile în secolul al XVIII-lea, fiind nemijlocit legată de începuturile și dezvoltarea istorismului ca principiu al dialecticii potrivit căruia fenomenele realității trebuie privite în strânsă dependență de condițiile istorice concrete care le-au generat. Vorbind despre Homer, Vico făcea de fapt prima interpretare din perspectivă istorică a unei opere literare, explicând epopeele homerice în funcție de perioada istorică și de zona geografică în care au fost produse. Aplicări sporadice ale principiului istorismului la interpretarea literaturii apar și la Voltaire, Herder și Diderot, dar punctul de vedere istoric se impune cu adevărat în critica literară de-abia în secolul următor, când Hippolyte Taine, sub influența hegelianismului, a pozitivismului și a criticii biografice practică de Saint-Beuve, arată în introducerea la *Istoria Literaturii Engleze* (1863) că opera literară trebuie considerată produsul a trei factori fundamentali: rasa, mediul și momentul. Estetica deterministă a lui Taine includea deci atât o perspectivă istorică, cât și una sociologică.

O contribuție hotărâtoare la structurarea unei estetici deterministe în care perspectiva sociologică, și, în strânsă legătură cu ea, cea istorică să ocupe un loc primordial, este adusă de Marx și Engels, care demonstrează condiționarea artei de către existența socială, locul ei între formele conștiinței sociale și rolul jucat de ea în interiorul unui sistem social determinat. Nuanțînd complexa interdependență dintre artă și societate, Marx și Engels nu numai că precizează direcțiile și formele determinării, dar realizează un important salt calitativ de la mecanicismul raporturilor de determinare la interpretarea lor dialectică.

Excluderea dogmatică a unei viziuni dialectice asupra corelației dintre demersul genetico-istoric și cel sistemic, dintre cel diacronic și cel sincron, supralicitarea demersului genetico-istoric, cu alte cuvinte, cultivarea unui

istoricism dăunător a dus în unele cazuri și în unele perioade la discreditarea criticii istorice.

Referindu-ne, de exemplu, la critica literară engleză și americană observăm că începând din cel de-al doilea pătrar al secolului nostru, reflectînd nemijlocit reacția umanistă față de mecanicismul și pozitivismul care amenințau tot mai evident afirmarea valorilor morale și spirituale, în aprecierea fenomenului literar se impune atenției critice autoritatea sacrosanctă a textului menită să combată impresionismul critic al decadelor imediat premergătoare, dar și supralicitarea factorilor care condiționează literatura, în detrimentul operelor ca atare. Atunci cînd în 1913, într-o prelegere inaugurală Sir Sidney Lee spunea că „În istoria literaturii căutăm condițiile externe — politice, sociale, economice — în care este produsă literatura”, el rezuma de fapt teoria de la acea dată a majorității cercetătorilor literari academici.¹

Desființînd dicotomia formă-conținut și privind opera ca sistem organic autonom, mai mult sau mai puțin închis, al cărui context își generează propriile intenții sau a cărui formă generează înțelesul implicit, „noii critici” americani consideră limbajul poetic un limbaj specializat, care se deosebește de limbajul științific și cel al discursului obișnuit prin plasarea cuvintelor și imaginilor în context în așa fel încît să se obțină un întreg diferit de suma părților sale. În acest mod poezia oferă un adevăr diferit de cel al științei, adevăr devenit comunicabil prin intermediul exclusiv al poeziei. Aplicarea unor metode rigurose științifice la studierea limbajului poetic, o judicioasă și inspirată utilizare a analizei semantice, morfo-sintactice și fonologice, au dus treptat la perfecționarea analizei de text, una din contribuțiile esențiale pe care „noii critici”, profesori la diferite universități din Statele Unite, le-au adus studiului literaturii și consolidării poziției acesteia.

În decada imediat următoare celui de-al doilea război mondial asistăm, așa cum observă criticul Walton Litz, la o adevărată „instituționalizare” a „noii critici”. Autoritatea absolută a textului poetic ca sistem organic de relații exclude drept erezie orice referire la factori extraliterari. În 1946 și 1949 Wimsatt și Beardsley publică două studii deosebit de influente *The Intentional Fallacy* și respectiv *The Affective Fallacy*, menite să deplaseze tot centrul de concentrare al actului critic de la eul artistului sau psihologia receptorului, la autoritatea textului. Termenul „intentional fallacy” e folosit pentru a descrie genul de critică literară care explică opera pornind de la intențiile mărturisite sau nu ale autorului ei, iar termenul de „affective fallacy” e aplicat acelor metode care urmăresc efectul operei asupra receptorului.

Excluderea considerentelor de ordin extraliterar capătă adevărată forță de lege după apariția în 1949 a volumului *The Theory of Literature* de Wellek și Warren. Făcînd distincția netă între abordări și metode „intrinsece” și „extrinsece” (acestea din urmă tratate în capitolele *Literatura și biografia*, *Literatura și psihologia*, *Literatura și societatea*, *Literatura și ideile*, *Literatura și celelalte arte*) autorii subliniază limitele tuturor metodelor extraliterare recomandînd metoda intrinsecă. Ei arată că la acea dată cele mai răspîn-

¹ Reprodus după René Wellek și Austin Warren, *Teoria literaturii*, București, Editura pentru Literatură Universală, 1967, p. 187.

dite și mai productive metode de studiere a literaturii se ocupau de cadrul ei, de mediul înconjurător, de cauzele ei externe. „Studiul „extrinsec“ în majoritatea cazurilor devine o explicație „cauzală“ care pretinde să justifice literatura, s-o explice și în cele din urmă să o reducă la originile ei (sofismul genetic)”².

Aparținând abordărilor „extrinsece”, critica istorică privește opera ca pe un produs al unei gândiri și experiențe specifice unui anumit moment istoric și își propune să repună opera în contextul ei istoric prin reconstituirea circumstanțelor genezei ei, prin analiza actului receptării, a legăturii dintre operă și normele artistice și intelectuale ale respectivei epoci, prin încadrarea operei în istoria genului. Practica unor iluștri istorici ai literaturii cum ar fi Friedrich Schlegel, Taine, De Sanctis, demonstrează că punctul de vedere istoric în abordarea literaturii nu înseamnă o acumulare de nume și date, o înșiruire de evenimente, o explicație exclusiv cauzală, ci găsirea unor tipare semnificative și stabilirea unor corelații, care să permită separarea faptelor semnificative de cele nesemnificative. În măsura în care istoricii literari fac la fiecare etapă distincția fundamentală între ceea ce este și ceea ce nu este literatură, demersul lor este critic.

În legătură cu istoria literară se află și istoria culturii. Unii teoreticieni fac o distincție netă între criticul istoric și cel al culturii (spre exemplu David Daiches în *Critical Approaches to Literature*), alții, în special în ultimul timp, folosesc nediscriminat cei doi termeni. Este însă evident că o critică culturală este legată în egală măsură de critica istorică și de cea sociologică, sarcina ei fiind aceea „de a descrie în ce fel climatul cultural al unei epoci afectează producerea și aprecierea literaturii”³. O astfel de critică investighează spiritul și gustul epocii, mecanismul receptării, rolul periodicelor, efectul ideilor morale, politice și de altă natură asupra evaluării, relația autor-editor, fenomenul „best-seller” etc., deci fără a-și propune să emită judecăți de valoare, îndeplinește, așa cum spune Daiches, o funcție descriptivă, nu una normativă.

A. O. Lovejoy introduce la rândul său termenul de „istorie a ideilor”, care alături de istoria culturii e subsumat punctului de vedere istoric în abordarea literaturii. Istoria ideilor, după cum arată Lovejoy în *The Great Chain of Being*, desemnează preocupări mai mult de ordin filozofic și mai puțin legate de spiritul unor epoci anumite, „ea trasează unele motive specifice în gândirea filozofică de la originea pînă la dizolvarea lor, arătînd cum implicațiile acestora se regăsesc nu numai în sisteme filozofice individuale, dar și în fenomenele culturale ale unei perioade îndelungate de timp. Pe de-o parte, pentru istoria ideilor, literatura devine o nesecată sursă de detalii ilustrative, pe de altă parte, depistarea opțiunilor de ordin intelectual devine esențială în evidențierea coerenței operei. Există însă, așa cum arată Wellek și Warren, pericolul ca „istoria ideilor” să nu fie decît „un mod special de abordare a istoriei generale a gândirii, care nu folosește literatura decît ca document și ilustrație”⁴.

² *Ibid.*, p. 105.

³ David Daiches, *Critical Approaches to Literature*, Norton, N.Y. 1956, p. 377.

⁴ René Wellek și Austin Warren, *op. cit.*, p. 155.

În sfârșit, un ultim aspect legat de aplicarea punctului de vedere istoric în abordarea literaturii se referă la locul criticii biografice. Întrucât autorul este în mod evident un factor determinant, interpretarea operei prin prisma biografiei scriitorului este o metodă frecvent și de mult folosită. Firește, se poate vorbi de interesul intrinsec pentru biografie, independent de evaluarea operei, așa cum se poate vorbi de folosirea biografiei pentru interpretarea operei sau de folosirea operei pentru a arunca noi lumini asupra psihologiei scriitorului și a procesului de creație. Fără a ne pronunța în favoarea uneia sau a alteia dintre aceste modalități, vom veni în sprijinul ideii că de cele mai multe ori elementul biografic se dovedește util, dacă nu în evaluare, cel puțin în interpretarea operei. Căci așa cum absolutizarea punctului de vedere istoric, despre care vorbeam la început, este dăunătoare, dăunătoare este și totala lui ignorare. În ultimă instanță, problema se reduce la aflarea unui echilibru relevant între abordările intrinsece și cele extrinsece, pornind întotdeauna de la operă și întorcându-ne la ea.

Chiar și în concepția „noii critici”, încă de al începutul anilor '60, sub presiunea tot mai evidentă a legăturii artei cu viața, survin unele modificări cu privire la raportul dintre abordările intrinsece și extrinsece ale literaturii. W. K. Wimsatt, de pildă, reconsideră în anii 60 atitudinea absolutistă a noilor critici din anii 30 și 40 privind autonomia absolută a operei literare, opera concepută ca sistem închis. În *Hateful Contraries* (1965) el prezintă o diagramă ilustrând posibile abordări ale poeziei de pe pozițiile diferitelor tipuri de teorii ale literaturii. După părerea sa există patru tipuri pure de abordare: genetică („poezia este o experiență autentică a autorului”), afectivă („poezia este ceea ce emoționează, place sau este relevant pentru anumiți receptori”), conținutistă sau didactică („poezia este o declarație, un adeverat mesaj”) și formală sau stilistică („poezia constă în tehnică, textură, structură și formă; este limbaj frumos, eficient”). Al cincilea tip, tensional, plasat în centru, la distanțe egale de cele patru tipuri pure, definește poezia ca tensiune între aceste patru tipuri. Toate celelalte teorii (ex. teoria poeziei ca mit etc.) se pot reduce la cele cinci tipuri enunțate mai sus. Teoriile nr. 1 și 2 formează cele două extremități ale unei axe pe care se plasează teoriile caracterizate, după Wimsatt, prin subiectivism și relativism, pornind de la abordarea istorică și incluzând o gamă largă de abordări, pînă la cea psihologistă de tip freudian sau richardsian. Acestea sînt teorii care se concentrează aproape exclusiv asupra originilor și efectelor operei de artă, nu asupra modului ei de existență. Celelalte două teorii formează extremitățile axei abordărilor clasice cognitive, pornind de la teorii cognitive dar conținutiste, și mergînd pînă la teorii stilistice și formale.

Teoria tensională încearcă să ia în considerație ambele axe, factorii intrinseci și extrinseci deopotrivă, dar tot Wimsatt ajunge la concluzia că „ea este la rîndul ei foarte greu de susținut, majoritatea teoriilor cognitive tinzînd să se rezume la una din extreme, la cea didactică sau la cea

formală.”⁵ Dacă recunoaştem însă că opera are un înţeles, fie el immanent sau contextual, trebuie să admitem că ea se deschide spre exterior în cel puţin două moduri: 1) ca tensiune între limbaj şi intenţia autorului, care poartă la rîndul ei, așa cum arăta I. A. Richards, tensiunile nerezolvate ale conruntării lui cu mediul social, cultural şi spiritual căruia îi aparţine şi 2) ca tensiune între limbaj şi receptorul determinat la rîndul său atît psihologic cît şi socio-istoric. Într-o astfel de accepţiune dată operei literare, aplicarea punctului de vedere istoric rămîne o condiţie esenţială a interpretării.

⁵ W. K. Wimsatt, *Hateful Contraries*, University of Kentucky Press, 1965, p. 41.

TEXT LITERAR ȘI CONTEXT SOCIAL — DE LA „TRISTAN” LA „CLIGÈS”

MIHAELA VOICU
Universitatea din București

Apariția, răspîndirea și evoluția unui motiv literar (sau opere literare) nu depind numai de talentul — fie chiar genial — creatorului lor, ci, în bună măsură, de capacitatea lor de a răspunde unor întrebări specifice epocii respective. Altfel spus, contextul socio-cultural poate determina, la un moment dat, în funcție de orizontul de așteptare, anumite modificări ale unui motiv literar, ținînd seama de mutațiile produse în conștiințe, mentalități, sensibilități. Vom încerca, în cele ce urmează, să arătăm de ce o operă precum *Tristan și Isolda* a trebuit să apară în spațiul francez al secolului al XII-lea și de ce a suscitat deîndată un răspuns, primul dintr-o serie ce avea să se prelungească mult, prin timp, pînă în epoca noastră.

Orice text de ficțiune este, așa după cum arată I. M. Lotman¹, un sistem secund ce operează în sistemul prim al limbii și modelează o realitate socioculturală dată. Textul, în dubla sa ipostază de „text-obiect” sau artefact (reprezentînd opera sub aspectul ei exclusiv material și virtual) și de „obiect estetic” (produs al „concretizării” operei de către cititor care, în conformitate cu codurile epocii, o învestește cu *un sens*), se referă la „lumea reală” cunoscută de publicul căruia i se adresează, dar, în același timp „propune” un model de realitate, „reprezentare ale cărei obiecte sînt imaginare (...) deoarece nu sînt date ci produse de către organizarea simbolică a textului ca reprezentare pentru un destinatar”². Cititorul nu va putea concretiza sensul virtual al operei decît prin confruntarea dintre propriul său „model” despre lume și „modelul” textului.

Deci, orice activitate de receptare trebuie definită într-un prim moment ca un „dialog” între destinatar și un model de realitate care, deși este mediat, reprezintă modelul propriei situații istorice a cititorului. Acest model poate, fie să confirme ordinea extra-textuală, fie să o conteste, propunînd propria sa ordine ca „adevărată”. În acest din urmă caz, prin răspunsul dat stărilor deficitare, textul exhibă tocmai ceea ce structura manifestă a sistemului ascundea sau nu mai poate stăpîni. „Desemnînd o funcție deficitară a sistemului, textul oferă premisa unei posibile înțelegeri a modului de funcționare a acestuia: el relevă tocmai rigorile care ne constrîng”³.

Pornind de la afirmația lui H. R. Jauss⁴, și anume că nu puteam înțelege un text fără a fi înțeles în prealabil cărei întrebări îi răspunde, vom

¹ *La Structure du texte artistique*, Paris, Gallimard, 1973.

² W. Iser, *La Fiction en effet*, în *Poétique*, nr. 39/1979, Paris, Seuil, p. 278.

³ W. Iser, *op. cit.*, p. 287.

⁴ *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1979.

încerca, într-o primă etapă, să reconstituim orizontul de așteptare contemporan producerii, să vedem deci cum a fost înțeleasă de către contemporani legenda lui Tristan și a Isoldei. În acest scop va trebui să ținem seama de trei factori și anume; a) poetica specifică a genului; b) raportul implicit între textul în cauză și alte opere cunoscute; c) opoziția dintre ficțiune și realitate.

O primă dificultate întâmpinată de cel ce vrea să abordeze problema receptării unui text medieval este „alteritatea” sa, distanța la care se află în timp față de momentul actual. Astfel, dacă producătorul și receptorul contemporani dispun de un repertoriu comun de semne, de norme, un receptor ulterior va trebui, desigur, să stabilească o relație cu textul, dar, în același timp, va trebui să refacă repertoriul de care dispunea receptorul comunicării originale, avînd clara conștiință a neputinței sale de a înlocui orizontul de experiență original. Problema receptării legendei lui Tristan devine cu atît mai delicată cu cît nu dispunem de o versiune completă și originală a romanului (există cinci versiuni principale ale legendei datînd din secolul al XII-lea francez).

Ca formă literară, atît cît s-a păstrat, romanul se încadrează în definiția genului: discurs asupra lumii ce multiplică referințele la „realitate”, vers octosilabic, prezentarea unei aventuri individuale. Numai că aici izolarea nu e urmată de o reintegrare, *la queste* nu mai soluționează un conflict, nu mai generează bucuria (*la joie*) individului și a colectivității și singura „aventură” pe care eroii o merită este dubla lor moarte.

Constituit în spațiul francez, în secolul al XII-lea, romanul lui Tristan ar reprezenta, după părerea noastră, îmbinarea dintre un fond mitologic celtic și noua ideologie a *fin'amors*-ului. Romanul se adresează unei societăți confruntată cu o contradicție fundamentală: căsătoria, ridicată de biserică la rangul de „taină” este de fapt un contract, o coaliție de interese, ceea ce exclude orice posibilitate ca între cei doi soți să poată exista dragoste. Contesa Marie de Champagne, afirma în a sa *Judecată* pronunțată după o „matură chibzuință”: „dragostea nu-și poate extinde drepturile între soț și soție, deoarece obligațiile reciproce pe care aceștia trebuie să le respecte nu lasă loc liberei alegeri”. Pe acest fond de prefacere radicală a „psyche”-ului occidental, apare, mai întîi în sudul Franței, la confluența dintre erezia catară și o retorică foarte elaborată, cu teme sale constante, cu un simbolism propriu, provenită din Spania arabă „cortezia”, adevărat ritual literar, cu retorica și morala sa, materializată în poezia trubadurilor. Dragostea, așa cum apare în acele „cansos” occitane, celebrează femeia, îndeosebi femeia măritată, și implică un soi de servitute liber acceptată față de Doamnă, ce-și află modelul în raportul feudal de vasalitate. Trebuie subliniată în special ideea, afirmată cu insistență în lirica trubadurilor, că dragostea este cea care cristalizează și dezvoltă calitățile morale.

Nu ne propunem să arătăm în ce măsură *Tristan și Isolda* ține de ideologia corteziei. Vom remarca doar ambivalența sa, faptul că romanul permite

o dublă lectură, în spiritul „Ordinei” și al „Contra-Ordinei”⁵. Într-adevăr, toate textele legendei par să-l incite pe cititor să ia atitudine pro sau contra în lupta dintre bine și rău. Dar tocmai distincția între bine și rău este foarte anevoioasă. Astfel, în spiritul ordinei, filtrul este băutură otrăvitoare, simbol al fatalității și iresponsabilității, iar în spiritul Contra-Ordinei semn de har și elecțiune. Beția pe care el o instaurează este, de asemenea, ambivalentă, creație sau distrugere, la fel este și dragostea celor doi, totodată bună și rea, ducând la viață (Bérout) sau la moarte (Thomas).

Prin tematica sa deci, *Tristan și Isolda* contestă o anumită viziune asupra lumii, reprezintă o abatere de la normalitatea instituționalizată, punând sub semnul întrebării anumite reguli sociale. Deferent față de „Ordinea Socială” textul sancționează „excepția”: adulterul, dragostea-pasiune nu pot duce decât la moarte.

Dar, în actul receptării, publicul a preschimbat această poveste de dragoste în comportament exemplar. Cititorii secolului al XII-lea și după ei alte generații de cititori, au descoperit în *Tristan și Isolda* un nou aspect al realului, dragostea-pasiune, investind romanul cu prestigiul mitului. Știm, de asemenea, de ce succes s-a bucurat legenda, devenită punct de referință al literaturii europene. Unul dintre cei mai interesanți exegeți ai lui *Tristan*, D. de Rougemont, a stabilit o legătură între semnificația avută de operă în momentul producerii ei și semnificațiile cu care s-a îmbogățit în receptările succesive.⁶ Toată marea literatură europeană, de la *Romanul Trandafirului* la Proust, incluzând ca etape intermediare pe Shakespeare, Racine, Rousseau, Stendhal, Flaubert, fără a uita nemuritoarea capodoperă wagneriană, a reținut necesitatea și dialectica obstacolului în calea iubirii, fiind sub acest aspect, un avatar al legendei îndrăgostiților din Cornouailles. *Tristan și Isolda* este o mare operă nu prin problemele veșnice pe care le pune, nici prin răspunsurile cu valabilitate universală și permanentă pe care le oferă, ci prin tensiunea dintre problemă și rezolvarea ei, singura care poate relansa dialogul dintre trecut și prezent.

Istoria vie a unei opere literare este deci de neconceput fără o participare activă din partea publicului căruia îi este destinată. Intervenția acestuia transformă receptarea pasivă în receptare activă. Impactul operei asupra conștiințelor, rolul contextului socio-cultural se vădea în mod „fericit” în cazul scriitorului, incitat la rîndul său să producă o nouă operă, prin care încearcă să soluționeze problemele etice și estetice lăsate în suspensie de opera precedentă. Romanul *Tristan și Isolda* pune o întrebare, dar răspunsul oferit nu era pe deplin satisfăcător. Chrétien de Troyes, creatorul romanului european, a încercat să ofere un nou răspuns. În romanul său *Cligès* întreaga critică a văzut o replică dată mitului lui Tristan și în același timp o „corecție” a sa. Este adevărat că episoadele din *Cligès* le reiau aproape identic pe cele din *Tristan și Isolda*, dar autorul le imprimă o cu totul altă finalitate. Diferența esențială față de *Tristan* nu constă în critica indignată pe care eroina, Fenice, o face Isoldei și în refuzul de a-i semăna („Qui a

⁵ Ambele lecturi sînt relevate de Françoise Barteau în *Tristan et Iseut. Introduction à une lecture plurielle*, Paris, Larousse, 1972.

⁶ *L'Amour et l'Occident*, Paris, Union Générale d'Éditions, 1962.

le cuer si eit le cors"), ci mai degrabă în „distanțarea estetică” pe care romancierul o instituie între orizontul de așteptare preexistent și noul său roman. Textul nou, respectiv *Cligès*, evocă un ansamblu de reguli pe care publicul le cunoaște, dar, în mod sistematic, Chrétien de Troyes „înșală” orizontul de așteptare al cititorilor săi. Astfel *Cligès* nu este un Anti-Tristan, nici un Neo-Tristan și cu atât mai puțin un Hiper-Tristan. Filtrul, instrument și simbol al erorii fatale este preschimbat într-un artificiu, menit să conjure fatalitatea, dar „moartea” pe care o produce, la fel ca și fericirea pe care o oferă sînt factice.

Dacă *Tristan* își repetă cu fiecare episod strategia proprie, cea a minciunii, din această repetiție obținînd un efect de verosimilitate, romanul *Cligès* este constant construit pe jocul dintre „realitate” și iluzie iar „pasiunea fatală” tristaniană se situează constant de partea iluziei. Această disociere pune în evidență diferența dintre cele două texte și-l solicită pe cititor, nu atât propunîndu-i să opteze pentru unul din ele (de altfel ambele soluții ar fi la fel de bune sau la fel de rele, dat fiind că aparțin unor texte de ficțiune), ci tocmai îndepărtîndu-l de semnificația de suprafață, etalînd funcția autoreferențială a textului. Chrétien de Troyes atrage astfel atenția asupra faptului că răspunsul la textul de ficțiune care este *Tristan*, nu poate fi decît un alt text de ficțiune.

Dacă mesajul textului literar (în sensul larg al termenului) este investit, din perspectiva receptării, cu valoarea unui model de realitate, actualizat prin actul concretizării, și dacă funcția operei de artă este și aceea de a forma sensibilitatea, de a-i înlesni cititorului o nouă înțelegere a lumii, dacă finalitatea socială a operei literare se manifestă plener orientînd sau modificînd viziunea pe care acesta o are asupra lumii, acționînd în ultimă instanță asupra comportamentului său social, atunci opera lui Chrétien de Troyes, în ansamblul ei, prin problematica generală a dragostei, a cuplului, oferă un „răspuns” mitului lui Tristan și își călăuzește cititorul către acest răspuns, invitîndu-l totodată la o adîncire a gîndirii.

CONTEXTUL SITUATIONAL ÎN TEXTUL „À D'AUTRES DE PRENDRE LA RELÈVE“

LETIȚIA BRĂTULESCU

Liceul Industrial nr. 1, Pitești

Se cunoaște că orice frază conține un destinator și un destinatar, un emițător și un receptor al mesajului, că orice text are o trăsătură dominantă: informativă, directivă, literară etc. și că în calitate de profesori noi lucrăm cu texte, unități semnificative la baza cărora este „ceva de spus“ (Ricardou). Textul, respectiv și textul *À d'autres de prendre la relève* este o înlanțuire de propoziții care reflectă universul nostru expectativ și care trimite la procesul de decodare a lui, la receptarea lui într-o lume în care intenția comunicativă a producătorului și a profesorului este acceptată de cei ce-l primesc, respectiv elevii. Revenind la trăsăturile fiecărui text, textul *À d'autres de prendre la relève* are ca trăsătură principală funcția informativă; în acest sens noi comunicăm o informație legată de lupta eroică a poporului român în războiul din 1877, informație la care destinatarul, respectiv elevul, este pentru început receptiv; textul are și o funcție directivă pentru că suscită o reacție din partea elevilor, reacție patriotică, umanitară, obligându-i să folosească în mod creator, pe baza vocabularului însușit, informația transmisă cu privire la evenimentul amintit.

Textul este o formă de comunicare prin limbaj și presupune un transmitător — autorul-profesorul, un receptor-elevii, un mesaj de comunicat — mesajul patriotic din text, un context sau referent — războiul din 1877, un canal sau contact — schimbul verbal, dialogul și un cod — limbajul. Textul este legat de situația de discurs care l-a produs, situație ce este dată în momentul vorbirii, la locul unde se găsesc transmitătorul și receptorul, iar elementele situației sînt datele spațio-temporale ce pot fi observate fizic (materialul didactic la clasă), ca și datele psihice ale transmitătorului și receptorului (emoțiile, sentimentele patriotice, sentimentele de ură față de război, de cîmpitorii). R. Barthes consideră că textul este o practică semnificativă „pratique signifiante“ ce se organizează într-un spectacol ale cărui resorturi pot fi analizate în intertextualitate, el devine „ceva de făcut“ și este un fapt de cultură și ideologie. În acest sens textul la care ne referim nu poate fi imaginat și analizat fără situația economică, politică și culturală a României la acea dată, fără să se scoată în evidență dorința de veacuri a poporului român de libertate. El presupune cunoștințe anterioare din istoria poporului român, atît din partea transmitătorului, cît și a receptorului, cunoștințe ce sînt distanțate în timp prin codul folosit, cuvintele, în funcție de colaborarea ce se stabilește între profesor și elev în comunicare. Adevăratul sens al textului nu se definește decît cu ajutorul receptorului-elevului pentru că scrierea textului nu este decît prima etapă în crearea

unui text, a doua fiind lectura sa. Toată arta este să se iasă din text să se lărgască progresiv o dezbatere, textul presupunând o paralelă, o refolosire a vocabularului, un comentariu explicativ, informații, devenind în acest fel o fereastră deschisă asupra realității. S-a considerat că textul literar nu are referent, dacă este conceput în planul denotativ. El este însă auto-referențial, își creează un univers referențial prin legătura dintre ficțiune și redescoperire în procesul de cooperare dintre producător și receptor. Este vorba de o anumită decupare a realului, decupare interpretativă și subiectivizată, luminată prin complicitatea dintre autor și receptor.

Orice text literar se organizează pe două nivele: cel orizontal, narativ, ce presupune mișcare, dinamism, și cel vertical, figurativ, poetic; el se folosește de limbajul textual ce îl leagă de context, prin context înțelegând ansamblul de circumstanțe în care se inserează un fapt, (contextul politic din 1877), limbaj ce stabilește relații de coeziune între fraze în interiorul discursului. E binecunoscut că orice act de comunicare verbală presupune șase factori, fiecare din ei dând naștere unei funcții lingvistice diferite: emițătorul — cu funcție emotivă; receptorul cu funcție conativă, mesajul — poetică, contextul — referențială (orice discurs fiind referențial în sensul în care ne comunică o referință), contactul — fatică, codul — metalingvistică¹.

Revenind la autorul textului, este de remarcat că acesta vizează în lucrarea sa nu numai timpul său, dar și posteritatea, lucrarea avînd un efect întîrziat: generațiile tinere să crească învățînd istoria patriei, să-și cunoască rolul pe acest pămînt pe care să-l iubească ca pe propria lor viață, să meargă pe filonul istoriei și să cunoască gloria epocilor de răscruce ale poporului român.

Emitătorul textului poate să se manifeste, explicit sau implicit; el poate fi prezent sau absent în actul de comunicare verbală, poate fi cînd povestitor, cînd unul din personajele textului, ceea ce face ca atenția receptorului să fie mai ușor captată, ca valoarea poetică a mesajului să fie mult mai puternică.

„Atacați, băieți! Urmați-mă!

Victorie!”

Se face apel la receptor, acesta este luat ca martor la derularea firului evenimentelor. Grație arhitecturii sale, textul creează în spiritul receptorului o iluzie care nu este gratuită, o pură imaginație sau fantezie; ea este condiționată de structurarea textului în paragrafe-contexte, de ideologia generației și a clasei sociale a receptorului. Autorul și noi, profesorii, sîntem obligați să descriem sau să amintim toate elementele contextului situațional în care textul este produs și care dă semnificație textului. De exemplu, să nu se uite că, oprind invazia turcilor în Europa, cu prețul sacrificiilor înaintașilor, sîntem legați de istoria universală, că realitatea ce o trăim o datorăm realității trecutului trăit de înaintași. Reținînd că textul este determinat de un fapt cultural și politic specific și că poartă urmele unei ideo-

¹ R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit, 1963.

logii, să arătăm lupta de libertate și pace în actuala conjunctură internațională, să arătăm necesitatea hotărârilor concrete pentru dezarmare, pentru ca fiecare națiune să trăiască liberă și independentă, fără teroarea războiului, a cotropitorului.

Complexitatea contextului atinge cel mai înalt nivel în timpul comunicării textuale. Referentul textual lingvistic poate fi întrevăzut în două feluri: în sens restrâns, el constituie ceea ce semnifică frazele textului; în sens larg, referentul textual desemnează intertextualitatea, rețeaua de raporturi pe care operația de scriere-lectură le stabilește între texte paralele sau diferite. Această interferență textuală este relativă în măsura în care ea face apel la contextul socio-cultural al transmitătorului și receptorului, la ideologia lor. Referentul textual trimite acum la contextul pragmatic care generează opera, la datele sociologice, psihologice, istorice, politice, care formează macrocontextul. El relevă raporturile omului cu realitatea prin limbaj, implică concepția despre lume a producătorului de texte și a celor care, prin lectura lor, reactivează această producere. Deci operația de lectură nu este gratuită, ea constituie un factor activ și primordial în dinamica scrisului.

În textul *À d'autres de prendre la relève* este precizat termenul „*récit*” — poveste, povestire, relatare a unui fapt istoric: „le *récit* de la bataille de Grivița n'est pas une légende”. Orice comunicare narativă are ca nucleu povestirea (*récit*), care presupune un transmitător și un receptor, iar comunicarea — textul — este o înlanțuire de secvențe, acestea fiind, la rândul lor, o înlanțuire de propoziții. Avem, așadar, nivelul propozițiilor, cel al secvențelor, cel al textului.

Povestirea (*récit*) este forma esențială pe care o ia discursul narativ, acesta fiind tipul specific de discurs de acțiune care conține descrieri de acțiuni într-o lume sau o suită de evenimente posibile. Conceptul impune deosebirea între narațiune, ca reprezentări de acțiuni, de evenimente, specific fiind verbul *a face* — *faire*, și descriere — ca reprezentări de personaje, pentru care specific este verbul *a fi*.

À d'autres de prendre la relève este deci „*récit*” pentru că: are un transmitător — autorul și un receptor — elevul; evenimentul de la 1877 și acțiuni de luptă.

De fapt, titlul lecției (textului) *À d'autres de prendre la relève*, coroborat de reproducerea din manual, este un prim indiciu asupra mesajului textului și un punct de plecare pentru unele referințe legate de aceeași temă: lupta de libertate în trecutul nostru istoric — Decebal, Ștefan, Mircea, Vlad, Mihai și oglindirea ei de către diverși scriitori: Eminescu, Coșbuc, Alecsandri. Aceste date, informații stocate în memoria elevilor, în contextul situațional al textului, pot, pe baza unui dialog bine dirijat de profesor, facilita înțelegerea textului, pot declanșa comentariul creator și personal, informația nouă despre temă — sacrificiul în războiul din 1877.

Structurând textul pe paragrafe, am reținut următoarele idei: 1) voința poporului român pentru unire și autonomie; 2) entuziasmul poporului în luptă; 3) românii au deschis focul la Grivița; 4) sacrificii; 5) victoria soldatului român și drapelul — simbolul acestei victorii.

Aceste idei din cele cinci paragrafe sînt legate între ele, asigurîndu-se coerența structurală a textului, principiu de bază al unui text. În textul de care ne-am ocupat coerența este asigurată prin repetarea unor cuvinte cheie ca: luptă, independență națională, soldat, a cădea; prin progresie tematică (logica evenimentelor): Unirea Principatelor și autonomia țării, dorința de independență, Grivița, sacrificiul, victoria; noncontradicție — evenimentele relatate nu se contrazic, ci, dimpotrivă, converg spre același scop; relații semantice între lexeme: relația între evenimentele narate este sugerată prin relația semantică între cuvinte ca: bătălie, drapel, atunci, dor, care duc toate la aceeași sferă referențială. Respectînd aceste criterii ale coerenței, ideile formează o adevărată lume textuală care presupune un moment inițial al acțiunii, un moment transformator și un moment final al acțiunii. Lumea din text are timpul său de acțiune cu implicații asupra timpului cînd se face lectura textului: sacrificiul în războiul din 1877, a adus independența țării față de turci, a întărit dorința de unitate națională, realizată în 1918 și a consolidat dorința poporului român de libertate, independență, dorința de pace. Sînt numai cîteva exemple de exploatare a unui text; posibilități sînt mult mai multe.

THE TEACHING OF A SCIENTIFIC TEXT

MARIANA CHITORAN

University of Bucharest

Speaking about the attitude of the foreign language teacher faced with the problem of teaching *English for Special Purposes* (ESP), Widdowson (1974) points out that both the teacher who is reluctant to adapt himself to that new situation and the one who is willing and ready to accept it will experience a feeling of frustration. The first will feel frustrated because he can no longer teach literature and, as a result, there will always be an intrusion of literary content in his foreign language course. The latter, while prepared to give his course a new orientation, will still feel frustrated not only because of his personal lack of scientific and technical knowledge but also by the fact that he is not conversant with the way language functions in scientific and technical communication.

Indeed, the numerous viewpoints made public by many teachers of English, their proposals put forward in various publications, as well as the research work carried on in university departments with a view to clarifying the aspects involved in teaching ESP are indicative of a new situation.

Research in the field has reached consensus on at least some of the major problems raised by this new orientation of the foreign language courses. A closer acquaintance with these findings will undoubtedly prove useful to all foreign language teachers who are seriously engaged in introducing this new dimension in their teaching. It is this purpose that the following remarks are intended to serve.

The most important conclusion reached by theoretical and applied linguists, as well as by methodologists who have devoted their attention to ESP, which is also the premise of the present article, is the fact that scientific and literary English are not two different forms of language but different ways of using the same language in order to achieve communication (cf. Widdowson, 1974).

The language used in scientific works is a specialized register or a "restricted repertoire" as Mackay and Mountford (1978) called it, since it is used in certain domains only.

In fact, when we speak about teaching specialized languages, we actually insist on the functional characteristics of certain registers or styles of the language. Yet, one should not forget that the term *specialized* should also mean *specific* or *particular*, including thus a new dimension, namely that of the *specific purpose* for which the foreign language is taught and learned.

In the shortening ESP, the word *special* refers, in fact, to the purpose of the learner who studies the language, and not only or necessarily to the linguistic repertoire he wants to acquire (cf. Mackay and Mountford, 1978). Hence the second conclusion of paramount importance for the elaboration of adequate teaching materials, the absolute necessity to define the *needs* of the specific group of learners, for one cannot decide *what* and *how* to teach unless one is perfectly aware of *why* and *to whom* teaching is required (Mackay, Mountford, 1978 p. 6).

It is obvious that the final aim of any study and research work carried out in connection with the teaching of ESP is to find an optimum way to organize this course using efficient techniques based on adequate teaching materials. These techniques and adequate teaching materials, must in their turn be based on a thorough understanding and correct interpretation of *scientific discourse* to the extent to which it differs from other types of discourse.

Very many of the studies devoted to the teaching of ESP base their final conclusions on the results obtained by comparing a fragment of a scientific text to a literary one, aiming at revealing the differences existing between the two in point of vocabulary, grammar, lexicology especially word-formation) etc., insisting then that it is precisely in these areas where most differences occur that the teacher must place special emphasis during the lessons.

It is concluded, on this basis, that the teacher should mainly insist on the technical vocabulary included in the text, and on a limited number of grammar problems such as the use of the impersonal *it*, the passive voice, the correct use of prepositions and a few others, and last but not least he should focus on word-formation, including affixation, conversion and, especially, composition.

He should also drill patterns including such verbs as *to notice*, *to observe*, *to draw a conclusion*, *to decide* etc., forms predominantly occurring in scientific texts.

By this we do not want to imply that it is wrong to deal with such matters in an ESP course. What we would like to point out is that we consider this type of study to be slightly shallow since the main aspects of the problem are left aside.

A thorough analysis of the two types of tests will reveal new aspects of paramount importance for the problem under discussion.

As emphasized by various linguists, what is involved is not so much a question of differences in the lexical or grammar structures — mainly quantitative in nature — of the two kinds of texts, but rather a difference of the *ways* in which the language is used, or in "the nature of these two uses of the languages. (Widdowson, 1974).

To illustrate this, we will use a literary fragment from Robinson Crusoe by Daniel-Defoe (taken from the English text-book for the 11th form) as against a fragment from a technical text picked up at random.

(A) *Literary text*

In the interval of the time while this was doing I went out at least once, every day with my gun, as well to divert myself as to see if I could kill anything fit for food, and, as near as I could, to *acquaint myself* with what the island *produced*. The first time I went out, I *presently discovered* that there were goats on the island... but then *it was attended with* misfortune to me, *viz.*, that they were so shy... I *observed* that if they saw me in the valley... they would run away as in a terrible fright, but if they were feeding in the valley, and I was upon the rocks, they *took no notice* of me, *from whence I concluded* that, by the position of their *opticks*, their sight was so directed downwards that they did not readily see objects that were above them. So afterward I *took this method*: I always climbed the rock first to get above them, and then had frequently a fair mark.

Graphically the fragment would look like that

I	—	took notice	—	in order that I should survive (implied/suggested)
	—	observed	—	
	—	discovered	—	
	—	acquainted myself	—	
	—	concluded	—	
	—	took this method	—	

(B) *Scientific text*

It was proposed in 1958 that a powerful beam of radiation at frequencies much higher than those which are totally reflected from the ionosphere could give rise to weak but detectable scattering from individual electrons and that this scattering could provide valuable information about the *electron density* at heights above that of maximum density. In addition to density *it was thought* that the Doppler broadening would be determined by the thermal motion of the electrons and that the *electron temperature could also be deduced* (...).

The incoherent scatter radar technique has come to be regarded as the most powerful and comprehensive ground-based method for studying the upper atmosphere. The analysis of the returned signals allows a large number of parameters to be deduced (...). From these direct measurements parameters *may be reliably derived*, including: *electric field strength*, neutral air temperature, *electron-neutral collision frequency*, *neutral-air wind speed*, neutral composition and flux of heat energy. (T. Hagfors: *Ionospheric Research in the European Auroral Zone by Incoherent Scatter Techniques*).

(A) A close analysis of the literary text will reveal that:

1. *I*, used very frequently, implies that the author/the addresser not only wishes to inform but also to suggest something to the reader. *The addresser is personally involved— Subjectivity is employed.*

2. The style is clear. The language used is precise. *Many details are given.* The passive voice is sometimes used as well as a few impersonal forms. *No compound words appear in the text.*

3. *The receiver/receivers may differ in their vocational formation.* They do not belong to the same group, interested in a certain field of activity. They might not have the same power of understanding as the addresser.

(B) An analysis of the scientific text shows that:

1. *It*, used very frequently, shows that the addresser merely informs the receiver. *He is impartial. Objectivity is the main feature.*

2. The language is direct, precise, *undecorated, concise*, leaving no room for interpretation. *Compound words are often used.*

3. *Both addresser and receiver have the same vocational formation.* They belong to the same group of individuals, interested in the same field of activity, having or aiming, very likely, at the same power of understanding.

Comparing the results, we will notice that between an average, well written, unsophisticated literary text and a scientific text, the differences are not only as numerous as we thought at first, but that they involve aspects other than vocabulary, grammar structure, etc. They involve aspects which go much deeper into the very structure of the scientific discourse, aspects which appear as the real characteristic features of such a discourse. It is obvious that but for these differences, the two texts have a great deal in common, since they both deal with a logical relationship based on logical items common to both literary language and the vocabulary of science and technique, by means of which a certain process is revealed, step by step, leading to some practical results (indirectly implied with Defoe, but clearly stated with the man of science). Or as Stevens puts it:

"Scientific English, considered in very general terms, possesses no special grammar, no special pronunciation, no special spelling or orthography of words; true, it has some special vocabulary (as well as sharing vocabulary with the whole of the rest of English), and it also employs logical-grammatical operators (*if, although, unless, whenever*, etc.), with great precision. But its principal identifying features are statistical, in the sense of being the occurrence, in particular distributions, of bits of English which occur also in non-scientific English, though in different distributions." (Stevens, 1978: 93).

Certain practical conclusions can be drawn from those stated above.

It is true that the task of teaching scientific and technical English has not been too enthusiastically accepted by the foreign language teachers. But this was because they initially considered that the task called for certain changes in the way of teaching the language, which is not necessarily true. For, in fact, the foreign language teacher still appeals to his old knowledge of linguistics and methodology he has always needed. He has first to make sure that his pupils already possess the basic knowledge of the language, obtained by using the same well-known audio-lingual, cognitive and communicative methods, and then pass over to the teaching of ESP.

The idea, put into practice by some foreign language teachers, of teaching scientific or technical vocabulary starting from literary texts has not proved very successful, since the essential aspect is overlooked. No matter how many technical words are used in the text, it still remains a literary text with the characteristic features of literary discourse.

What we actually need are pure technical texts, closely related to the type of high school they are used in. Moreover, we have to bear in mind that a mere collection of such texts will only partially solve our problems. Since the ultimate aim of any foreign language course is to ensure communication, the technical texts must necessarily be accompanied by adequate prepara-

tion and exploitation exercises, as suggested by Widdowson (1978), offering the learners the possibility to develop their skill to communicate freely (orally or in written form) on scientific topics. If we do not do that, our task as teachers is only partially fulfilled since our students will only get a passive knowledge of the language. They will be able to „recognize“ and, possibly, understand the text but they will not be able to discuss about it, to use the language in free communication.

Of course, this is no easy thing for a philologist to do, since it is obvious that the teacher will also need some basic technical information in the field his students specialize in. In our opinion, one possible solution, worth taking into consideration, would be a closer connection between the foreign language course and the knowledge acquired by the students during their practical training carried on in the school workshops or in the factories they go to; in which case, teacher and student will learn technical problems simultaneously, thus being able to discuss about them later, during their foreign language class.

REFERENCES

1. H. G. Widdowson: *Literary and Scientific Uses of English*, in *ELT Journal*, vol XXVIII, no. 4, July 1974.
2. R. Mackay and A. Mountford: *The Teaching of English for Special Purposes — Theory and Practice*, in Mackay R. and Mountford A. (eds): *English for Specific Purposes* Longman, London 1978.
3. H. G. Widdowson: *Teaching Language as Communication*, Morrison and Bigg Ltd, London 1978.
4. P. Strevens: *New Orientations in the Teaching of English*, Oxford University Press, 1978.

LES RELATIONS INTERPHRASTIQUES

ALEXANDRA CUNIȚĂ

Université de Bucarest

0. Aussi longtemps que la linguistique s'est intéressée au seul « produit » de l'activité verbale d'un locuteur/scripteur neutre, idéal, faisant totalement abstraction du rôle assumé, dans la constitution même de ce « produit », par les facteurs propres à l'acte communicatif, les analyses effectuées, les descriptions (ensembles de règles) proposé(e)s se sont donné pour cadre la *phrase*. En effet, point n'est besoin d'une unité supérieure à la *phrase* pour étudier et décrire les réalisateurs et les fonctions du genre ou du nombre, l'accord du prédicat avec le sujet, la structure du groupe nominal (GN) ou du groupe verbal (GV), les particularités du prédicat nominal ou bien encore le cadre casuel dans lequel s'insère telle ou telle classe de verbes.

Depuis une quinzaine d'années cependant, des approches se réclamant d'orientations diverses ne cessent de mettre en évidence l'insuffisance du cadre offert par la *phrase* et la nécessité de placer l'analyse de certains faits comme la détermination, l'anaphore, l'organisation des formes temporelles du verbe, etc., au *niveau transphrastique*. Les unités avec lesquelles on devrait opérer à ce niveau varient suivant les théories à partir desquelles on se propose d'aborder la réalité linguistique. L'« école française » d'analyse du discours oppose *énoncé* et *discours* : l'*énoncé*, c'est une « séquence de phrases envisagée en langue » (in C. Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 29), alors que « le *discours*, c'est l'énoncé considéré du point de vue du mécanisme discursif qui le conditionne » (L. Guespin, 1971 : 10). Quand les adeptes de l'approche syntaxique parlent du *discours*, ils considèrent « l'ensemble des règles d'enchaînement des suites de phrases composant l'énoncé » (D. Maingueneau, 1976 : 11), le terme ayant alors un doublet : le concept de *texte*. Les tenants de la linguistique textuelle impliquent, par contre, dans ce concept tout type d'acte communicatif pour l'accomplissement duquel on se sert des moyens d'expression fournis par une langue : le *texte*, c'est « le composant linguistique fonctionnant communicativement dans un acte de communication » (in H. Rück, 1980 : 52).

Il est vrai qu'à la suite d'une série de glissements sémantiques, tous ces termes sont devenus polysémiques, ce qui contribue à obscurcir dans une certaine mesure les rapports existant entre les concepts en question. Ils n'en témoignent pas moins des efforts que l'on fait à l'heure actuelle pour intégrer dans la linguistique la situation de communication, le locuteur et son/ses interlocuteur(s), l'intertexte, etc. Plaçant ses études dans cette perspective, le chercheur pourra sans doute mieux saisir et expliquer le fonctionnement réel de la langue. S'il nous faut citer un exemple, nous choisirons le cas de l'interrogation, dont les approches syntaxiques ont fait un constituant de phrase (Const PH) obligatoire. La description qu'on en a donnée ne peut

être qu'incomplète, puisqu'on a ignoré le fonctionnement pragmatique de l'interrogation. Or, « le propre de [celle-ci] est de dépasser le niveau de la phrase pour cerner le niveau du discours, celui de l'énonciation » (M. Tuțescu, 1981: 112). Force est donc au chercheur d'aborder, avec une méthodologie nouvelle, l'étude de l'interrogation au niveau transphrastique.

Si le linguiste est amené de la sorte à envisager une *unité supérieure à la phrase*, le professeur de langues ne peut pas continuer à en faire abstraction, lui, pour qui il est admis maintenant que l'enseignement qu'il dispense doit viser à former une « compétence communicative » chez l'apprenant (voir aussi T. Cristea, 1977: 13).

1. Ce qui transforme une *succession de phrases* en une unité de niveau supérieur telle que le *texte* ou le *discours*, c'est l'existence d'un réseau de relations syntaxiques et sémantiques qui s'inscrivent sur l'axe horizontal de l'enchaînement des éléments constitutifs de l'unité envisagée.

1.0. Les rapports syntaxiques entre phrases revêtent en surface la forme de la *parataxe* (juxtaposition logique) ou bien la forme de l'*hypotaxe* (T. Cristea, 1979: 445—450). Soit l'exemple suivant:

a) *Le seul événement qui troubla notre paix laborieuse fut l'entrée d'une jeune erreur judiciaire.* b) *Ça fait du bruit, les innocents.* c) *Ça proteste, ça crie, ça pleure, ça renifle, et ça n'a jamais de mouchoir.* d) *Le nôtre (un petit rouquin de sixième) alla jusqu'à trépigner, si bien qu'il finit par mériter les deux heures que le noir professeur de silence lui assena pour son propre compte...* e) *Alors l'innocent — enfin coupable — perdit le sentiment de l'injustice:* f) *il se tut, ravalait ses larmes, et vint s'asseoir parmi les damnés méprisants.*

(M. Pagnol, *Le Temps des Amours*)

Les séquences successives e) et f) ne sont rattachées par aucun relateur explicite: elles sont juxtaposées. Cependant, malgré l'absence de connecteur, elles sont liées logiquement par leur contenu: la séquence f) est la conclusion de e). Le rapport de dépendance qui existe entre les deux séquences phrastiques est exprimé par le procédé de la parataxe.

Mais il aurait été également possible de voir ce rapport exprimé à l'aide d'un relateur explicite: un coordonnant conclusif comme *donc*, *aussi*,...*. L'auteur aurait eu recours alors à un procédé hypotactique.

L'emploi des coordonnants ne relève pas seul de l'hypotaxe. En effet, celle-ci réside dans l'utilisation d'une conjonction de coordination ou de subordination pour expliciter la relation de dépendance qui s'établit entre les phrases successives d'une unité de niveau supérieur. Ainsi, le rapport de consécution est indiqué en d) par une locution conjonctionnelle dite traditionnellement de subordination: *si bien que*.

* Les relations de paraphrase qui s'instituent de la sorte attestent l'« équivalence de contenu » de ces différentes structures complexes.

Or, le comportement syntaxique des séquences reliées par des connecteurs du type *si bien que*, *de sorte que* remet en question la distinction opérée dans la grammaire traditionnelle entre la subordination et la coordination.

Empruntant certains éléments à la théorie de Ch. Bally, O. Ducrot (1972—1973: 43—45) montre que, tout comme les structures complexes obtenues à l'aide du coordonnant *et*, les structures qui renferment *de sorte que*, *si bien que* ne peuvent pas faire l'objet d'une interrogation unique:

Marie a acheté des quantités de fleurs et chaque enfant aura son bouquet.
Marie a acheté des quantités de fleurs si bien que/de sorte que chaque enfant aura son bouquet.

* *Est-ce que Marie a acheté des quantités de fleurs et chaque enfant aura son bouquet?*

* *Est-ce que Marie a acheté des quantités de fleurs si bien que/de sorte que chaque enfant aura son bouquet?*

Par contre, la structure complexe peut faire l'objet d'une interrogation unique si le relateur employé est *pour que*:

Est-ce que Marie a acheté des quantités de fleurs pour que chaque enfant ait son bouquet?

D'autres indices tels que l'emploi du présentatif *c'est... que* ou de l'adverbe *surtout* mettent en évidence la même différence de comportement entre les deux séries de structures complexes:

* *C'est si bien que/de sorte que chaque enfant aura son bouquet que Marie a acheté des quantités de fleurs.*

* *Marie a acheté des quantités de fleurs surtout si bien que/de sorte que chaque enfant aura son bouquet.*

mais:

C'est pour que chaque enfant ait son bouquet que Marie a acheté des quantités de fleurs.

Marie a acheté des quantités de fleurs surtout pour que chaque enfant ait son bouquet.

On conclura avec O. Ducrot que lorsqu'on réunit des séquences phrastiques par un relateur comme *pour que*, on ne prend pas à son compte chaque séquence considérée séparément, « mais seulement l'ensemble ». Ce que l'on veut faire apprendre, c'est la relation entre les phrases produites. Subordination syntaxique et « subordination sémantique » coïncident dans ce cas.

Au contraire, lorsqu'on emploie les relateurs *si bien que*, *de sorte que* (ou bien *et*), on prend en charge chaque séquence phrastique: la première phrase posée sert de *thème* à celle qui suit, et celle-ci se présente comme un *commentaire* à propos de la phrase qui précède. Le rapport qui revêt apparemment la forme de la subordination syntaxique s'avère être en réalité une

manifestation en surface de la « coordination sémantique » *. Or, c'est précisément cette relation profonde qui est propre à l'unité transphrastique de type *texte* ou *discours*.

La relation de « coordination sémantique » assure la *cohésion* interne des unités transphrastiques en ce sens que chaque séquence phrastique se trouve impliquée dans la phrase précédente et implique à son tour la phrase suivante. Il apparaît ainsi que, dans les limites d'une unité transphrastique, chaque phrase produite par le locuteur/scripteur s'appuie sur un « moment passé » et représente en même temps la base d'un « nouvel engagement » de celui-ci.

Les relations interphrastiques transparaissent aussi dans l'ordre de succession des séquences phrastiques constitutives de l'unité supérieure. L'ordre (la topologie) des phrases est dicté(e) par l'argumentation ** (T. Cristea, 1977: 17), ce qui implique que, dans une unité transphrastique de type *texte* ou *discours*, même si la liaison est assurée par la juxtaposition ou par la coordination (*et*), la relation n'est pas symétrique. Résultat d'un choix opéré par le locuteur/scripteur pour des raisons très précises, la succession des phrases est pertinente pour le sens:

Une bouffée de triomphe envahit Mathilde. Que lui importaient maintenant Cyprien emmuré dans son délire et Lucien le déraciné. Ce Récaborde-là ne lui échapperait pas.

(A. Blondin, *Quat' saisons*)

Marquée souvent par la juxtaposition de successivité, comme dans l'exemple ci-dessus, la topologie est d'ordinaire soulignée par la présence de certains éléments spécifiques. Tel est, partiellement, dans notre premier exemple, le rôle de *alors* placé au début de la séquence *e*).

Il est à retenir que si les séquences mises en relation ne sont plus seulement des phrases mais des ensembles de phrases, des alinéas, des paragraphes, etc., les éléments qui servent à marquer la topologie sont des coordonnants comme *et*, *en outre*, *mais*, *au contraire*, *pourtant*, *cependant*,... et surtout des articulations logiques telles que: *d'abord*, *premièrement*, *en second lieu*, *enfin*, *en somme*, *en définitive*, etc.

* La classification traditionnelle des types de liaison entre les phrases « est donc mal assurée formellement, et risque d'entraîner des conclusions simplistes sur le plan sémantique. Elle ne donne qu'une idée très approximative de la diversité possible des modes de relation entre phrases » (P. Le Goffic, 1972—1973: 59). Prenant, entre autres, l'exemple du conditionnel:

Si un pneu éclatait à 100 à l'heure, le conducteur ne pourrait rien faire !
et des paraphrases qu'il peut avoir en français parlé:

Un pneu éclaterait à 100 à l'heure, le conducteur ne pourrait rien faire !

Un pneu éclate à 100 à l'heure, et le conducteur ne peut rien faire !...

l'auteur de l'article affirme à la même page: „Même en l'absence de toute conjonction, on hésite à parler de juxtaposition (car les phrases ne sont pas indépendantes: une sorte de « subordination invisible » les relie); et les éléments de part et d'autre de *et* ne sont pas sur le même plan, ce qui est la condition pour pouvoir parler de coordination: juxtaposition, coordination, subordination ne sont pas des mécanismes bien définis.”

** „... une argumentation se définit comme une action complexe finalisée; cette fin coïncide avec l'adhésion de l'auditoire à une thèse présentée par le locuteur et donnant lieu à un enchaînement structuré d'arguments” (D. Maingueneau, 1976: 163).

L'ordre de succession des séquences constitutives d'une unité transphrastique, sous quelque forme qu'il s'exprime, représente le facteur qui assure la *cohérence** de l'unité envisagée.

1.1. Les relations sémantiques entre phrases transforment un ensemble de séquences phrastiques en « un tout de signification ».

1.1.0. L'interdépendance des phrases d'une unité de niveau supérieur (*texte* ou *discours*) est due à plusieurs facteurs dont les *affinités sémantiques* (H. Rück, 1980: 19—21) qui existent, par exemple, entre la face « signifié » des lexèmes nominaux ou verbaux. Parmi les différents types d'affinités sémantiques on peut citer:

- l'*implication* ou l'inclusion logique unilatérale;
- l'*équivalence* (dont un cas particulier serait représenté par l'*identité*).

Ainsi, l'interdépendance des séquences *b*), *c*) et *d*) de notre premier exemple s'explique dans une très large mesure par le rapport d'implication qui s'établit entre les verbes de la série *protester, crier, pleurer, renifler... trépigner* et la locution verbale *faire du bruit*. L'analyse componentielle permet de découvrir les sèmes en vertu desquels *faire du bruit* se constitue en hyperonyme de la série *protester, crier, pleurer, renifler... trépigner* — hyponymes de la locution — sèmes qui se transmettent (se répètent) d'une séquence à l'autre, contribuant à assurer l'unité de signification de l'ensemble. C'est à ce même effet — appelé *isotopie* — que concourt l'identité obtenue par l'emploi répété de *innocent(s)* dans les séquences *b*) et *e*).

Il est à remarquer qu'un rapport d'exclusion logique — illustré par certains couples antonymiques — peut constituer, lui aussi, la source de l'interdépendance des phrases. Et cela parce que l'antonymie, « c'est la manifestation, par des lexèmes différents, des termes polaires d'une catégorie sémique, dans les conditions de l'*existence d'un noyau sémique commun* aux sémèmes recouverts par ces lexèmes » (A. Măgureanu, 1982: 76). Les séquences *b*), *e*) et *f*) sont interdépendantes grâce aux couples oppositionnels qu'elles contiennent: *innocent/coupable*, d'une part, *protester, crier/se taire* et *pleurer, renifler/ravaler ses larmes*, d'autre part.

1.1.1. La *diaphore*, se rattachant au vaste domaine de la *référence*, s'inscrit de plain-pied dans la sphère des relations sémantiques entre phrases. Toutes les formes diaphoriques ont ceci de commun qu'elles « sont entièrement déterminées » par (= font référence à) une expression de la même unité transphrastique (O. Ducrot, 1972—1973: 62). On distingue deux classes de formes diaphoriques:

- la classe des formes *prospectives* (les formes référentielles *cataphoriques*);

* Le concept de *cohérence* renvoie donc à la structuration globale des unités transphrastiques (*texte* ou *discours*), au cadre intellectuel relativement constant dans lequel s'inscrivent obligatoirement les éléments constitutifs de ces unités, alors que le concept de *cohésion* renvoie plutôt au degré de soudure se manifestant entre des éléments qui entretiennent des relations syntagmatiques.

— la classe des formes *rétrospectives* (les formes référentielles *anaphoriques* *).

Le démonstratif *ça*, figurant à plusieurs endroits dans notre premier exemple, apparaît en tant que forme prospective ou cataphorique dans la séquence *b*), où il anticipe sur son « interprétant » (= *les innocents*), et en tant que forme rétrospective ou anaphorique dans la séquence *c*), où il évoque (rappelle) le même segment d'expression. La phrase *c*), qui fonctionnait déjà comme un *commentaire* ou un *propos* sur la phrase *b*) à cause des rapports d'implication existant entre les verbes *protester*, *crier*,... et la locution verbale *faire du bruit*, remplit une fois de plus cette fonction de par la présence de l'anaphorique *ça*. Un lien très étroit se crée de la sorte entre l'anaphore et la « coordination sémantique » dont il a été question ci-dessus.

Au nombre des éléments diaphoriques (fonctionnant surtout comme des anaphoriques) il faut compter:

- toute la classe des conjonctions **;
- un grand nombre d'adverbes et de locutions adverbiales;
- certaines formes temporelles et modales;
- certains pronoms personnels *** et possessifs, ainsi que les pronoms démonstratifs;
- l'article défini ****, les démonstratifs et certains possessifs;
- les nombres ordinaux;

* „Un segment de discours est dit anaphorique lorsqu'il est nécessaire, pour lui donner une interprétation (même simplement littérale), de se reporter à un autre segment du même discours; nous appellerons « interprétant » le segment auquel on est renvoyé par l'anaphorique (... on parle aussi d'*antécédent*, car l'interprétant précède généralement l'anaphorique; étymologiquement d'ailleurs, l'anaphore, c'est ce qui reporte en arrière). L'anaphorique et son interprétant peuvent appartenir soit à la même phrase, soit à deux phrases successives: c'est cette dernière possibilité qui permet de considérer l'anaphore comme une relation potentiellement transphrastique" (O. Ducrot, T. Todorov, in T. Cristea, 1979: 454).

** Nous avons assez longuement insisté ci-dessus sur le rapport qui existe entre le procédé de l'hypotaxe (l'emploi des conjonctions de coordination et, jusqu'à un certain point, celui des conjonctions de subordination) et la „coordination sémantique“.

*** Les pronoms *je* et *tu* sont des *embrayeurs*, des éléments interprétables seulement en fonction de la situation d'énonciation: „... on ne peut interpréter un énoncé contenant *je* et/ou *tu* qu'en prenant en compte l'acte individuel d'énonciation qui les supporte. Est *je* celui qui dit *je* dans un énoncé -occurrence déterminé; est *tu* celui que *je* constitue en allocutaire en lui disant *tu*. Ces morphèmes se chargent donc d'un sens différent à chacun de leurs emplois. En utilisant *je* et *tu*, en se les appropriant, chaque énonciateur se pose comme tel et pose comme tel son allocutaire (...). Relèvent aussi de la classe des embrayeurs les morphèmes directement liés à *je* et *tu* (*mon*, *ton*, *le mien*, *le tien*) ainsi, évidemment, que *nous*, *vous*, *notre*, *votre*, *le nôtre*, *le vôtre*." (D. Maingueneau, 1981: 23) Seuls *il(s)*, *elle(s)*, *eux*, *lui*, *le*, *son*, *le sien* ... sont donc des anaphoriques. Cependant, certains chercheurs considèrent *il*, *elle* comme des formes non référentielles du renvoi, parce que ces pronoms semblent ne pas faire référence au phénomène réel proprement dit (H. Rück, 1980: 25).

**** Alors que l'article indéfini, ainsi que les nombres cardinaux n'ont pas d'emploi anaphorique.

— le verbe *faire* *.

Cependant, les limites du phénomène de l'anaphore sont délicates à cerner. Ainsi, tel lexème nominal (*argument, point de vue, opinion, évolution,...*) — accompagné ou non du démonstratif *ce, cet/cette* — qui reprend un développement antérieur fonctionne comme un élément anaphorique. Un segment d'expression ayant la valeur d'une apposition peut passer pour un anaphorique. (Tel est le cas de l'expression *un petit rouquin de sixième*, figurant dans la séquence *d*) de notre premier exemple, mais que l'on pourrait déplacer à la rigueur, avec la même fonction, après *une jeune erreur judiciaire*, dans la séquence *a*), ou bien après *alors l'innocent*, dans la séquence *e*), etc.) Les dérivés obtenus par nominalisation sont souvent des éléments anaphoriques. Ajoutons aussi que le comportement des synonymes remplaçant l'expression dont ils sont l'équivalent est analogue à celui des anaphoriques proprement dits (voir, dans notre exemple, *innocent(s)* et *jeune erreur judiciaire*).

D'autre part, il n'est pas toujours facile de distinguer entre l'emploi anaphorique et l'emploi déictique de certains éléments (D. Maingueneau, 1981: 23—24, 27—28).

Quoi qu'il en soit, les *anaphoriques* — ou, d'une façon générale, les *diaphoriques* — ont une *fonction connectrice* ** qui contribue grandement à la *cohésion* interne *** de l'unité transphrastique.

1.1.2. L'interdépendance des phrases d'une unité de niveau supérieur est assurée aussi par la *conservation des présupposés*.

« Les *présupposés* d'un énoncé sont une sorte de contexte immanent; ce sont les informations qu'il contient en dehors du message proprement dit et que le locuteur présente comme indiscutables, comme allant de soi. » (J. Dubois et al., 1973: 391) Ces informations ****, l'interlocuteur doit les admettre comme vraies, pour pouvoir comprendre celles qui lui sont « annoncées » effectivement par le locuteur (= les informations *posées*). Ainsi:

* Les anaphoriques sont souvent appelés des *pro-formes*, dans la classe desquelles on distingue:

- des pronoms (*il, elle*);
- des pro-adverbes (*là, y, en*);
- des pro-adjectifs (*tel*);
- des pro-verbes (*faire*).

Le concept de *pro-forme* est intimement lié à l'idée de *récence*, de *reprise* de certaines formes linguistiques par d'autres formes, ou bien à celle de *substitution* opérée dans la suite linéaire de l'unité transphrastique.

** Revenant à l'exemple plus d'une fois analysé ci-dessus, on peut remarquer que cette fonction *y* est remplie par trois autres éléments dont le trait commun réside dans le fait qu'ils impliquent la présence du locuteur/scripteur: le prédéterminant possessif *notre* de la séquence *a*), le pronom possessif *le nôtre* de la séquence *d*), et le verbe *vint* de la dernière séquence.

*** Ce qui prouve qu'en réalité, la *diaphore* a de nombreuses attaches avec la sphère des rapports syntaxiques et que ce serait abusif d'y voir simplement ou exclusivement un phénomène sémantique. D'ailleurs, dans certaines définitions des éléments anaphoriques, on insiste justement sur la relation qui s'instaure entre la « place syntaxique » qu'ils occupent et la signification qu'ils prennent.

**** «... le présupposé est ce que je présente comme commun aux deux personnages du dialogue, comme l'objet d'une complicité fondamentale qui lie entre eux les participants de l'acte de communication.» (O. Ducrot, in R. Galisson et D. Coste, 1976: 440) Toutes ces définitions pourraient nous faire penser que le présupposé est seulement un fait de discours. Or, il a été démontré qu'il s'agit également d'un fait de langue, à mettre en relation avec des constructions syntaxiques très générales, avec les phénomènes d'interrogation et de négation.

C'est Rafaël qui a conduit la voiture sur la place.

présuppose:

Quelqu'un a conduit la voiture sur la place.

Ces présupposés se maintiennent, même si les informations posées sont niées:

Ce n'est pas Rafaël qui a conduit la voiture sur la place.

La constatation se vérifie aussi pour la forme interrogative du posé:

Est-ce que c'est Rafaël qui a conduit la voiture sur la place?

Il va de soi que, pour qu'une séquence phrastique puisse représenter effectivement un *commentaire* sur la séquence phrastique précédente (= le *thème*) dans le cadre d'une unité transphrastique, il est nécessaire que les présupposés du thème se conservent. Dans l'exemple:

L'inspecteur des Finances était plutôt ennuyé. Il ne savait pas comment annoncer à Madeleine qu'il ne la raccompagnerait pas jusqu'à sa pension de famille.

(A. Blondin, *Quat'saisons*)

la première séquence présuppose:

Il y avait quelqu'un qui était inspecteur des Finances. La deuxième séquence sera acceptée en tant que *commentaire* dans la mesure où ces présupposés sont maintenus. La relation de « coordination sémantique » disparaîtrait, le *commentaire* deviendrait absurde, si les présupposés du thème étaient rejetés (niés):

Il n'y avait personne qui fût inspecteur des Finances.

Les relations interphrastiques dépendent donc au plus haut degré de la conservation des présupposés, condition essentielle de la *cohésion* interne de l'unité transphrastique.

2. Comme on voit, l'adoption de la perspective transphrastique permet aux chercheurs d'examiner sous un jour nouveau des faits de langue ayant reçu une interprétation (une description) incomplète dans le cadre des théories fondées sur l'unité *phrase*. Tel est le cas du comportement différent manifesté par le pronom *il* (O. Ducrot, 1972—1973: 63), lorsqu'il est utilisé dans des enchaînements phrastiques du type:

Pierre a rencontré Paul. Il avait l'air fatigué.

Pierre a rencontré Paul. Il lui a parlé de toi.

(On constate aisément que, dans la première succession de phrases, *il* renvoie à *Paul*, tandis que dans la deuxième, la même forme pronominale devient ambiguë, renvoyant ou bien à *Pierre* ou bien à *Paul*.)

On pourrait citer aussi un second exemple: en se donnant pour cadre de recherche la *phrase*, il est impossible de saisir dans tous ses détails la structure complexe du système des temps verbaux, système organisé autour de plusieurs couples oppositionnels (H. Rück, 1980: 26): temps commentatifs/ temps narratifs (ou bien « monde commenté » / « monde raconté ») — avec dans chaque zone, des formes pour la « mise en perspective » — et temps de premier plan / temps d'arrière-plan, opposition propre au « monde raconté ».

Par ailleurs, l'étude des relations interphrastiques permet que l'on accède à l'essence structurelle des unités transphrastiques de type *texte* ou *discours*.

Voilà quelques-unes seulement des raisons qui justifient l'intérêt croissant manifesté depuis un certain temps par les linguistes pour le domaine des relations entre phrases.

La didactique des langues n'a pas tardé à subir une espèce de « choc en retour ». Après avoir constaté l'échec des apprenants devant l'« énoncé-long » — échec imputable dans une large mesure à la méthodologie d'enseignement fondée sur la linguistique de la *phrase* —, les didacticiens ont commencé à introduire, sous une forme ou sous une autre, dans le syllabus le domaine des relations interphrastiques, et se sont également tournés vers des techniques qui permettent à l'élève d'accéder plus vite et avec plus de succès au niveau transphrastique: l'approche globale du texte authentique, les exercices de paraphrase globale (T. Cristea, 1977: 20), les techniques de simulation (F. Debyser, 1974: 8—10), la production de textes. Sans doute les objectifs formulés explicitement sont-ils plus complexes et plus ambitieux (« compétence textuelle », « compétence discursive », ...), mais la maîtrise des relations interphrastiques y est toujours impliquée de façon absolue.

BIBLIOGRAPHIE

- Cristea, Teodora, 1977 — *Gramatica textului și didactica limbilor străine, Limbile moderne în școală*, București, p. 13—22.
- Cristea, Teodora, 1979 — *Grammaire structurale du français contemporain*, București, Editura didactică și pedagogică.
- Debyser, F., 1974 — *Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes, Le Français dans le Monde* no. 104, p. 6—10; no. 106, p. 16—19.
- Dubois, J. et al., 1973 — *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris.
- Ducrot, O., 1972—1973 — *Phrases simples et phrases complexes. Le point de vue sémantique. Dossiers pédagogiques de la radio et de la télévision scolaires, 2, Français, OFRATIME*, p. 42—45.
- Ducrot, O., 1972—1973 — *Relations sémantiques entre phrases, Dossiers pédagogiques de la radio et de la télévision scolaires, 2, Français, OFRATIME*, p. 61—64.
- Galisson, R. et Coste, D., 1976 — *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.
- Guespin, L., 1971 — *Problématique des travaux sur le discours politique, Langues* no. 23, p. 3—24.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, 1980 — *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Linguistique, A. Colin, Paris.

Koskas, Eliane, 1975 — *L'échec devant l'énoncé long dans l'Institution*, *Langages* no. 39, p. 105—123.

Le Goffic, P., 1972—1973 — *Relations entre phrases. Le point de vue syntaxique*, *Dossiers pédagogiques de la radio et de la télévision scolaires*, 2, Français, OFRATIME, p. 58—60.

Maingueneau, D., 1976 — *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Hachette Université, Paris.

Maingueneau, D., 1981 — *Embrayeurs et repérages spatio-temporels*, *Le Français dans le Monde*, no. 160, p. 22—28.

Măgureanu, Anca, 1982 — *Les relations sémantiques, De la linguistique à la didactique* Universitatea din București, p. 55—83.

Rück, H., 1980 — *Linguistique textuelle et enseignement du français*, LAL, CREDIF, Hatier, Paris.

Tuțescu, Mariana, 1979 — *Précis de sémantique française*, București, Editura didactică și pedagogică.

Tuțescu, Mariana, 1981 — *La 'phrase' interrogative*, *Limbile moderne în școală*, vol. II, București, p. 111—122.

Vigner, G., 1974 — *Techniques d'apprentissage de l'argumentation écrite*, *Le Français dans le Monde* no. 109, p. 60—67.

ZWEI JAHRZEHNTE SPÄTER

Zum. 20 Todestag Hermann Hesses

HANS MÜLLER
Universität Bukarest

Als er 1946 den Nobelpreis erhielt, soll in einer großen Zeitschrift der USA noch gefragt worden sein, wer Hesse eigentlich ist. In Europa wäre diese Frage allerdings nicht gestellt worden. 1962, im Todesjahr Hesses, bezeichnete die „New York Times“ die Romane Hesses als „weitgehend unzugänglich“ für den amerikanischen Leser. Sechs Jahre später war Hesse in den USA und Japan der meistgelesene europäische Autor. Millionenaufgaben drohten sein Werk als literarische Mode erscheinen zu lassen. Und für die ziellos und verzweifelt suchende Jugend dieser Länder war es nicht nur eine Modeangelegenheit. Wenn Hans-Joachim Bernhard 1973 die Hesse-Pflege in der DDR dem Hesse-Kult in den Vereinigten Staaten und anderen Ländern gegenüberstellte, so geschah das zu Recht. Hier lag ein Mißverständnis vor, dessen Ursachen in dem erwähnten Aufsatz bzw. einem Essay klargestellt wurden.¹ Man wird dabei an Franz Kafka erinnert, denn kein anderer als Hesse hatte ihn Ende der zwanziger Jahre einen „heimlichen König der deutschen Prosa“ genannt. Kafkas Werk fand aber in Europa erst Beachtung, als es in Amerika zur literarischen Mode geworden war. Hesse war allerdings keine späte Entdeckung via USA. Die oben angeführten Tatsachen beweisen das zur Genüge. Er war eine späte Entdeckung für die Neue Welt, und die bezog sich eindeutig nur auf einen bestimmten Teil seines Werkes, das nun für Millionen als Hesses Schaffen, seine literarische Leistung, sein künstlerisches Wollen galt. In Europa begannen, nicht erst mit Karl Heinz Deschners „literarischer Streitschrift“ „Kitsch, Konvention und Kunst“, die billigen Pauschalurteile zu kursieren, die Hesses Bild ebenso verzerrten wie der transatlantische Kult. Auch das ist bei genauem Hinsehen erklärlich. Nicht nur durch Mißgunst und Neid. Auch dadurch, daß man sich immer noch gerne in der Alltagsargumentation auf große Namen beruft. Kann man sie dann nicht für den Eigengebrauch zurechtbiegen, so sucht man ihren Wert möglichst herabzumindern, damit sie für den Gegner einen geringeren Stellenwert haben. So erging es auch Hesse.

Zugegeben, die Kritiker und Literaturhistoriker hatten es mit ihm nicht gerade leicht. Wie soll man auch über ein Werk und einen Dichter schreiben, wenn das Werk so vielgestaltig und widerspruchsvoll ist wie die sechs Jahrzehnte, in denen es entstand, und der Dichter noch mit dreiundfünfzig von sich sagte: „Ich bin kein Vertreter einer festen, fertig formulierten Lehre, ich bin ein Mensch des Werdens und der Wandlungen.“ Wenn wundert es da noch, wenn Hesse mal als „letzter Ritter im glanzvollen Zuge der

¹ Hans-Joachim Bernhard, *Hesse-Pflege und Hesse-Kult*. In: NDL, Berlin 1973, 21. Jhg., bzw. in: Fritz Böttger, Hermann Hesse, Verlag der Nation, Berlin 1974, S. 445–473.

Romantik“² erscheint, wie ihn sein erster Biograph Hugo Ball nannte, mal als später Epigone der Klassik? Ihn als Sonderling und Einzelgänger zu betrachten, lag wohl am nächsten. Das Frühwerk zählte man zu den Ergebnissen der Neuromantik oder sah es als zur Heimatkunst gehörend.³ Dabei hat alles seine Berechtigung.

„*Romantische Lieder*“ nannte er sein erstes Büchlein, das 1898 erschien und nicht nur durch seinen Titel auf Hesses enges Verhältnis zur Romantik verweist. „Ein Neuromantiker musiziert hier in Worten“, hatte Eberhard Hilscher Jahrzehnte später festgestellt.⁴ Auch die neun Skizzen, die er kurz darauf unter dem Titel „*Eine Stunde hinter Mitternacht*“ erscheinen ließ, weisen denselben Grundzug auf.

In einem Geleitwort zu einer Neuauflage des fast unbemerkt gebliebenen Bandes urteilte Hesse selbst über das Buch: „In den Prosastudien der 'Stunde hinter Mitternacht' hatte ich mir ein Künstler-Traumreich, eine Schönheitsinsel geschaffen, mein Dichtertum war ein Rückzug aus den Stürmen und Niederungen der Tageswelt in die Nacht, den Traum und die schöne Einsamkeit, und es fehlte dem Buch nicht an ästhetischen Zügen.“⁵ Auch der Band „*Hinterlassene Schriften und Gedichte von Hermann Lauscher*“, der 1901 in Basel erscheint, ist noch, wie Hugo Ball bemerkte, „durchaus ein Bekenntnis zu Unmut und Traurigkeit, zu versunken schluchzenden Tönen“⁶ Der Band „*Gedichte*“, der im nächsten Jahr, dem Todesjahr seiner Mutter, erscheint, spiegelt ebenfalls einen kaum verschiedenen Gemütszustand: Müdigkeit und Lebensunmut. Von seiner Jugend spricht der knapp Fünfundzwanzigjährige wie von etwas längst Vergangenem:

„Sieh, meine Jugend war ein farbig Spiel,
Ein Tanz im Fieber, wild und ohne Ziel,
Und schwand verknisternd wie ein Meteor.
Dann kreuzt ich unsterblich durch die Welt und fand
Dem Haupt kein Lager, meinem Lied kein Ohr,
Und nur im Traum ein blasses Heimwehland.“⁷

Doch dann finden sich auch schon Verse, die einen Umschwung erwarten lassen, wie in dem Gedicht „Noch ist mein Leben der Erfüllung bar.“

Wenn man Hesses Gedichte als ein Bekenntnis zu dem, was er „gelebt und getan“ hat, wie er es selbst einmal formulierte, annimmt, so ist schon bei den Jugendwerken die enge Verbindung zur Biographie nicht zu vernachlässigen.

Der junge Dichter war beim Erscheinen seiner ersten Werke Sortimentsgehilfe in einer Buchhandlung in Tübingen und hatte außer einer dreijährigen

² Hugo Ball, *Hermann Hesse, sein Leben und sein Werk*, S. Fischer Verlag, Berlin 1927, S. 26.

³ Siehe Werner Mahrholz, *Deutsche Literatur der Gegenwart*, Sieben Stäbe — Verlag, Berlin 1930, S. 265.

⁴ Eberhard Hilscher, *Der Lyriker Hermann Hesse*. In: *NDL*, 9/1956.

⁵ Hermann Hesse, *Eine Stunde hinter Mitternacht*, Fretz und Wasmuth AG, Zürich 1942.

⁶ H. Ball, *Hermann Hesse*, a.a.O., S. 99.

⁷ Hermann Hesse, *Die Gedichte*, Fretz und Wasmuth, Zürich 1946, S. 62.

Lehre im Buchhandel in dieser Stadt ein einjähriges Mechanikerpraktikum in seiner Vaterstadt Calw an der Nagold hinter sich. Dabei hätte seine Berufsausbildung ganz andere Wege gehen sollen. Beide Eltern waren Pietisten, der Vater war jahrelang als Missionar tätig. Der Großvater, Hermann Gundert, ebenfalls. Er war jahrelang in Indien tätig und ein bekannter Indologe. Die Mutter war in Indien geboren. Die Gunderts waren in Württemberg bzw. in der Schweiz beheimatet. Die Vorfahren väterlicherseits stammen aus Lübeck. Der Großvater Carl Hermann Hesse war in den baltischen Staaten Kreisarzt und kaiserlich-russischer Staatsrat. Der Vater war von dort im Dienst der Mission nach Württemberg gekommen, wo er, nach kurzer Tätigkeit in Indien, im Calwer Verlagsverein als Gehilfe seines Schwiegervaters arbeitete. Einige Jahre später, der Sohn Hermann war fünf Jahre alt, zog die Familie nach Basel, wo der Vater an der dortigen Missionsschule unterrichtete. Als sie nach einigen Jahren nach Calw zurückkehrten, schien der Lebensweg des Sohnes vorgezeichnet. Nach dem Besuch der Göppinger Lateinschule hatte er das schwäbische Landesexamen bestanden und konnte den Bildungsweg der wenig bemittelten Schwaben weitergehen: als Seminarist im evangelisch-theologischen Seminar im Kloster Maulbronn. Doch der noch nicht einmal Fünfzehnjährige riß aus. Die entsetzten Eltern versuchten, ihn in verschiedenen Anstalten „heilen“ zu lassen. Der Widerstand des Ausreißers war stärker. Verschiedene Lehrstellen, — alle hatten mit Büchern zu tun —, wurden aufgegeben. Nur als Mechanikerpraktikant für Turmuhren hielt er es ein Jahr lang aus. Danach kam die erwähnte Lehre als Buchhändler.

Der Sortimentsgehilfe las viel. Und als Buchhändler und Antiquar in Basel (1899—1903) interessierte ihn ebenfalls der Inhalt der Bücher weit mehr als deren Verkaufswert. Als dann 1903 „*Peter Camenzind*“ als Vorabdruck in der „Neuen Rundschau“ erschien und im nächsten Jahr als Buch im S. Fischer Verlag, war die endgültige Entscheidung für den Dichter gefallen. Der Camenzind wurde nicht nur ein ausgesprochener Bucherfolg. Er brachte Hesse die erste Ehrung, den Wiener Bauernfeld-Preis.

Aus dem „blassen Heimwehland“, das er auch nur im Traum fand, wollte er in die Wirklichkeit. Vieles von der Zeit in Basel, seinem „Welterleben“ dort, dürfte in das Buch eingegangen sein. Hesse hat zwanzig Jahre später über diese Jahre geschrieben: „Von Tübingen kam ich, zweiundzwanzigjährig, nach Basel und dort erst geriet ich in ein ernsthaftes, lebendiges Verhältnis zur bildenden Kunst; während meine Tübinger Zeit, soweit sie mir gehörte, ausschließlich literarischen und intellektuellen Eroberungen gewidmet gewesen war, vor allem der wie berauschten und besessenen Beschäftigung mit Goethe und dann mit Nietzsche, ging mir in Basel auch das Auge auf, ich wurde ein aufmerksamer und auch ein wissender Beobachter von Architekturen und Kunstwerken. Der kleine Kreis von Menschen in Basel, der mich damals aufnahm und bilden half, war ganz durchtränkt vom Einfluß Jakob Burckhardts, der erst vor kurzem gestorben war, und der dann in der zweiten Hälfte meines Lebens allmählich jene Stelle einnehmen sollte, welche vorher Nietzsche gehört hatte“. ⁸

⁸ H. Hesse, *Gedenkblätter*, S. Fischer, 7.—9. Aufl., Berlin 1942, S. 139.

Peter Camenzind, der in der Form einer romanhaften Autobiographie seinen Lebensweg erzählt, ist weitgehend mit Hesses Leben und Erleben der Basler Jahre in Übereinstimmung zu bringen. Ein Ausweg sollte gefunden werden aus der engen, rückwärtsgewandten Thematik. Ist das Buch aber nur „ein vehementer Versuch, sich eine Heimat zu schaffen“ und „ein gar ergötzlich zu lesender Aufschneider-Roman“⁹, wie Hugo Ball meint? Es ist mehr. Hugo Ball fand, es sei ein Werk, „das von der Maxime ausgeht, daß Bildung erst könne beginnen, wo keine Verbildung mehr vorhanden“¹⁰, und nannte es einen offenen Affront der modernen Kultur und Gesellschaft. Die Stellung der Künstler in der spätbürgerlichen Gesellschaft, die auch in allen weiteren Werken mehr oder weniger deutlich zur Diskussion gestellt wird, kommt hier in der Verneinung des Ästhetizismus der literarischen Kreise zum Vorschein, in einem scharfen Angriff auf den Kulturjahrmarkt. Seine Naturschilderung führt zu den Menschen hin, zu den „Kleinen, Bedrückten und Armen“, in deren Kreis Camenzind das Dasein „wärmer, wahrhafter und vorbildlicher“ findet „als im Kreise der Begünstigten und Glänzenden“. Sein künftiges künstlerisches Werk „soll die Menschen lehren, allem Lebendigen rechte Brüder zu sein“. Doch der Weg dazu ist eng. Camenzind, der in der Lade die Anfänge seiner großen Dichtung liegen hat und hofft, doch noch ein Dichter zu werden, wählt das von aller modernen Gesellschaft isolierte beschauliche Leben eines Gastwirtes in Nimikon, seinem Heimatort. Eine Wahl, die Resignation miteinschließt. Auffallend sind hier Übereinstimmungen zwischen kurzen Szenen der Erzählung und zwei Gedichten aus dem Elisabeth-Zyklus, wie sie auch in Storms Frühwerk zu finden sind (Immensee).

Die im „Camenzind“ dargestellte Weltflucht versuchte der Dichter nach seiner Heirat (1904) auch für sich zu verwirklichen. Er zog sich als freier Schriftsteller nach Gaienhofen am Bodensee zurück. Viele Jahre später (1931) schrieb er rückblickend darüber: „Ich fühlte mich meiner Bauernideale zwar niemals sicher, auch schon damals nicht, aber von Tolstoi her und auch von Jeremias Gotthelf her, und gespeist aus einer damals in Deutschland ziemlich lebhaften Regung von Stadtfucht und Landleben mit moralisch-künstlerischer Begründung, lebten nun ebendiese hübschen, aber unklar formulierten Glaubensartikel in unsern Köpfen, wie sie auch in Peter Camenzind zum Ausdruck kamen.“¹¹

Seine Stadtfucht wurde aber kein Rückzug, kein Ausweichen vor den Fragen der Zeit. Als 1906 bei S. Fischer in Berlin seine Schülersgeschichte „Unterm Rad“ erschien, lag er damit auf einer Linie mit der vehementen Kritik des Schulsystems im wilhelminischen Deutschland, wie sie schon in Thomas Manns „Buddenbrooks“ angeklungen und in Heinrich Manns „Professor Unrat“ am schärfsten ausgeprägt war. Hatte auch bei Hesse sein eigenes Erleben und Erleiden, und, nach eigenem Bekennen, auch das seines Bruders Hans, zu diesen Abrechnung geführt, so war es doch Ausdruck einer allgemeinen Protesthaltung bürgerlich-humanistisch gesinnter Kreise gegen eine Erziehung zum willenlosen Untertanen, die dann in den Kasernen vollendet werden sollte. Trotz der leisen Wehmut, die das Ganze durchzieht,

⁹ Hugo Ball, *Hermann Hesse*, a.a.O., S. 112.

¹⁰ *Ebenda*, S. 114.

¹¹ Hermann Hesse, *Gedenkhblätter*, a.a.O., S. 146.

dem Hang zur Einsamkeit, die allein wirkliches Glück zu geben scheint, in der Liebe zur Natur, die wieder zur Hauptgestalt gehört, ist die Ablehnung des spätbürgerlichen Erziehungssystems, nach der des Kulturbetriebs im „Camenzind“, deutlich genug.

Die beiden Bände kleiner Erzählungen „*Diesseits*“ (1907) und „*Nachbarn*“ (1908) und auch der Erzählband „*Umwege*“ (1912) haben vieles gemeinsam. In den Gesammelten Werken von 1931 erscheinen sie auch alle, zusammen mit dem Bändchen „*Schön ist die Jugend*“ (1916), unter dem Titel „*Diesseits*“. Knapp, schlicht, realistisch wird hier vom Leben kleiner und einfacher Menschen erzählt, ohne die sonst immer wiederkehrende Künstlerproblematik. Eine Wehmut, nicht immer ohne Bitterkeit, erinnert ebenso wie die einzige Gedichteinlage in „*Eine Fußreise im Herbst*“ (es ist das bekannte Gedicht „*Im Nebel*“), an die Romantik. Das Schlichte, Natürliche, Heitere, das irgendwie an Gottfried Keller erinnert, wirkt hier wie ein Gegengewicht zu den frühen romantischen Neigungen. Hesse, der bald nach der Gründung der linksbürgerlichen Halbmonatsschrift „*März*“ zusammen mit Ludwig Thoma als Mitherausgeber zeichnete, einer Zeitschrift, die schon im Titel an die bürgerliche Revolution erinnerte und die gegen das persönliche Regiment Wilhelms II. gerichtet war, hat manches von seiner Haltung auch in seine Erzählungen einfließen lassen.

Eine schwere Krise in Hesses Leben warf ihre Schatten auch auf seine Dichtung. Der Musikerroman „*Gertrud*“ (1910), der Malerroman „*Roßhalde*“ (1914), sein Indienbuch („*Aus Indien*“, 1915) weisen auf seine innere Not. Die Künstlerproblematik setzt sich fort: In den beiden Erzählungen von „*Knulp*“ (1915), dem Außenseiter, Landstreicher und Dichter, der in dieser Gesellschaft keinen Platz findet und wohl auch keinen will. Sie klingt im „*Steppenwolf*“ (1927) an, beherrscht „*Narziss und Goldmund*“ (1930) und bildet das eigentliche Thema des letzten großen Werkes „*Das Glasperlenspiel*“ (1943). Viel wurde über alle geschrieben. Wahres und Falsches, wie über „*Demian*“, „*Die Morgenlandfahrt*“, „*Die Nürnberger Reise*“ und „*Siddhartha*“. Doch viel weniger über den Dichter und Menschen Hesse, der als einer der ersten mit einem Artikel in der „*Neuen Zürcher Zeitung*“ (Beethovens „*O, Freunde, nicht diese Töne*“ diente als Titel) sich gegen den nationalistischen Taumel und den Krieg zur Wehr setzte und sich so zum Ziel zahlreicher Zeitungsangriffe machte, bei denen „*vaterlandsloser Geselle*“, „*Gesinnungslump*“ und „*Verräter*“ das Gewöhnliche waren.

Gewiß, seine Mitarbeit beim „*Simplicissimus*“, in „*Vivos voco*“, einer Monatschrift, die er zusammen mit Richard Woltereck zwischen 1918 und 1923 herausgab, ist nicht frei von Widersprüchen. Seine Antikriegsessays von 1919 und alles, was er nach dem zweiten Weltkrieg unter dem Titel „*Krieg und Frieden*“ herausgab, sind es ebenfalls nicht. Er hatte die Novemberrevolution begrüßt und mit der heuchlerischen Moral des Bürgers abgerechnet. „*Ihr spieltet eine Rolle, die nicht die eure war. Ihr hattet aus den deutschen Tugenden mit Hilfe eures Kaisers und mit Hilfe Richard Wagners ein Opernwesen gemacht, das niemand in der Welt ernst nahm als ihr selber. Und hinter dem hübschen Geflunker dieser Opernpracht liebet ihr alle eure dunkeln, alle sklavischen, alle großmannssüchtigen Instinkte wuchern und treiben. Ihr hattet immer Gott im Munde und dabei die Hand*

am Geldbeutel. Ihr sprachtet immer von Ordnung, Tugend, Organisation und meintet damit das Geldverdienen" ¹², schrieb er 1919 in „Zarathustras Wiederkehr. Ein Wort an die deutsche Jugend“. Er hat aber auch keinen Zweifel daran gelassen, daß sein Weg nicht der der Revolution ist.

In den Abschnitten „Weltverbesserung“ und „Ihr und euer Volk“ wird gesagt, alle Weltverbesserung fange beim einzelnen an. Man könne nicht die Welt neu ordnen, wenn man nicht zuerst in sich selbst Ordnung geschafft habe und man diene seinem Volk am besten, wenn man sich selbst erziehe. ¹³ Ähnlich ist es auch mit seinen Rundbriefen nach 1945 bestellt. Wenn er in einem Rundbrief von 1950 zu der Einsicht gelangte: „... daß die sozialen Zustände am Ende der kapitalistischen Epoche nicht mehr lebensfähig sind und vom Aufstand der Benachteiligten hinweggefegt werden, ist unvermeidlich, insofern führt Truman einen ebenso vergeblichen Kampf wie Hitler“, so schränkt er das gleich darauf wieder ein, indem er den indischen Volksführer Ghandi als Vorbild empfiehlt und die Herrschenden durch gewaltlosen Widerstand, stummen Protest und friedlichen Boykott zu Konzessionen und zu freiwilligem Abtreten bringen will.

Seine Haltung in der Frage Krieg oder Frieden, der Grundfrage unserer Zeit, ist jedoch so eindeutig, daß man seinen Rundbrief „Antwort auf Briefe aus Deutschland“ immer wieder neu drucken sollte. Er ist von erschreckender Aktualität.

Am Schlusse eines Gedenkartikels („Neue Literatur“, Nr. 5, 1962) hieß es vor zwanzig Jahren: „Ein aufrichtig Suchender, ein Mensch, der uns eine tief menschliche Dichtung schenkte, der zwar das Dickicht bürgerlichen Denkens, das seine Umwelt um jeden seiner Zeitgenossen aufgebaut hat, nie ganz durchbrechen konnte, weil er es immer als einzelner versuchte, der aber trotz härtester Enttäuschungen den Glauben an den Menschen und die Menschlichkeit nie verlor, ist von uns gegangen.“ Man kann dem auch heute noch beipflichten und noch einmal darauf verweisen, daß der Mensch und der Dichter Hesse nicht nur im „blassen Heimweheland“, im Traum und indischer Weisheit zuhause war, sondern auch in seinem Zeitalter, dem er nicht selten, wenn auch oft vergeblich, als Warner und Rufer, als Exponen vernünftigen menschlichen Denkens und Handelns erscheinen mußte.

¹² H. Hesse, *Zarathustras Wiederkehr*. In: *Krieg und Frieden*, Fretz u. Wasmuth, Zürich 1946, S. 139.

¹³ Vgl. R. Buchwald, *Bekennende Dichtung. Zwei Dichterbildnisse. Ricarda Huch u Hermann Hesse*, S. Hirzel, Zürich 1949, S. 60.

КОНТРАСТИВНЫЙ АНАЛИЗ НА УРОВНЕ СИНТАКСИСА

ИОН ОИЦЭ

Бухарестский университет

Попытка иерархизации схождений и расхождений, т.е. выявления степени близости и отдалённости структурных схем предложений русского и румынского языков связано с исключительными трудностями, связанными с целым рядом причин, как например.

1. Отсутствием общепринятой терминологической системы, используемой для описания языков, для выявления сходных и контрастирующих языковых явлений. Почти в каждой стране, благодаря сложившейся традиции, используются определённые термины, многие из которых не переводимы или которые встречаются и в других языках, но употребляются в ином значении. Тот факт, что мы должны говорить языком о языке, заставляет некоторых исследователей заимствовать термины из других метаязыков. Проблема терминологии осложняется ещё тем, что в разных типах грамматик используются разные термины. А грамматик особенно в последнее время появилось много: существуют традиционные грамматики, грамматики непосредственно составляющих, генеративно-трансформационные (которые в свою очередь имеют несколько разновидностей в зависимости от генеративно-трансформационной модели, положенной в их основу), грамматики зависимостей и т.д. Поэтому можно сказать, что терия в значительной мере превзошла практику.

2. При применении контрастивного анализа на уровне лексики можно на основе учёта соотношения означающего и означаемого, плана выражения и плана содержания выявить относительно легко разные типы сходств и различий, как, например: а) слова, тождественные и в плане выражения, и в плане содержания; б) слова, не тождественные в плане выражения, но тождественные в плане содержания; в) слова, тождественные в плане выражения, но не тождественные в плане содержания; г) слова, не тождественные ни в плане выражения, ни в плане содержания.

При применении же контрастивного анализа на уровне синтаксиса предложения тоже можно исходить из характера соотношения плана выражения и плана содержания. Но надо иметь в виду, что содержание понятий, вкладываемых в данные термины, используемые на уровне синтаксиса, другое. Можно понимать, например, под термином *план выражения* структурную схему предложения, то есть отвлечённый образец, схематически изображаемый в символах, а под термином *план содержания* — предикативность, характер соотношения субъекта и предиката. Но в таком случае возникает вопрос: каково место семантической структуры предложения, которая тоже может быть схематически изображена. Во всяком случае предметно-вещественное содержание нельзя включать в *план содержания*, потому что конкретная реа-

лизация в речи структурных схем предложения в большинстве случаев неограничена, инфинитна.

Учитывая указанные выше трудности и исходя из учёта соотношения отмеченных планов, мы постараемся проиллюстрировать в дальнейшем возможности иерархизации сходств и различий на уровне синтаксиса предложения.

1. К наиболее близким моделям в обоих сопоставляемых языках относятся структурные схемы типа $N_1 - Vf$, как например: 1) «Иван поёт», 2) «Ученик пишет»; 3) «Маша читает»; 4) «Поезд пришел»: и др.

Однако надо обратить внимание на то, что даже среди таких, совпадающих в обоих языках структурных схем, можно обнаружить разные степени близости, обусловленные семантикой и потенциальными валентностями глаголов-сказуемых, а также спецификой имён, выступающих в роли субъекта. Предложение «Иван поёт» даже с точки зрения возможностей его восприятия вне конституции совпадают в обоих языках: действие глагола может восприниматься как происходящее в данный момент, как способность субъекта совершать такое действие или как признак профессии субъекта, обнаруживаемый в однозначном потенциально эквивалентном предложении «Иван певец». Эта полисемантическая исключается детерминативами, которые обычно все изображаются символом D, хотя они с точки зрения плана выражения различны в обоих языках. Конкретная реализация той же структурной схемы в предложениях типа «Поезд пришёл» различная в обоих языках. А эти различия обусловлены прежде всего отсутствием в русском языке, при наличии в румынском языке, стандартной морфологической категории определённого и неопределённого артикля. Ср. «Поезд пришёл»: «Пришёл поезд»; «Пришёл 1 поезду и т.д. Вот как различия на уровне морфологических категорий накладывают свой отпечаток на структуру предложений, формальную или семантическую.

О сложном взаимодействии морфологических и синтаксических категорий свидетельствуют и конструкции типа: «К нам приходил дядя» и «К нам пришёл дядя»; «Месяц тому назад к нам приезжала свекровь» и «Месяц тому назад к нам приехала свекровь» и другие подобные.

Безусловно, структурная схема подобных конструкций изображена схематически в таких же символах, как и в предыдущих случаях, следовательно, с этой точки зрения «модели» предложений «тождественны» в обоих языках. Но ведь подобные примеры существенно различаются с точки зрения семантической. А эти различия обусловлены в конечном счёте наличием в русском языке категории вида при отсутствии этой категории в румынском языке. Поэтому нам кажется, что в указанную структурную схему нужно внести существенные поправки для более точного отражения расхождений между моделями предложений русского и румынского языка. Если при сопоставлении ограничимся лишь рамками отвлечённого образца, тогда сопоставление будет носить лишь формальный, внешний характер, а методические выводы будут неэффективными.

2. Необходимость учёта сходств и различий в возрастающем порядке доказывается и структурной схемой $N_1 - N_1$: 1) Отец — учитель»; 2) «Учение — главная задача»; 3) «Нина красивая» и 4) «Нина красива»; 5) «Он больной» и «Он болен» и т.д.

¹ На выделенное слово падает логическое ударение.

Разница между реализацией этой схемы и рассмотренной структурной схемы N_1-Vf состоит в том, что в данных конструкциях отсутствует связка-*(сор.)*, которая в румынском языке всегда употребляется. Но интерференция, отрицательный перенос, т.е. употребление в подсебных конструкциях русского языка глагола связки никак не затрудняет взаимопонимание Различия (формальные и семантические) наблюдаются в конструкциях, в которых в роли предиката употребляются прилагательные в полной или краткой форме, которые обозначают постоянный или временной признак: ср. приведенные примеры. Отсутствие же в румынском языке полных и кратких форм приводит к тому, что в румынском языке надо прибегать к другим отвлеченным образцам для передачи отмеченных довольно важных семантических различий.

В заключение проанализированных до сих пор примеров можно сказать, что на уровне синтаксиса, в отличие от уровня лексики, нет абсолютно тождественных единиц. Указанные же контрасты являются лишь частичными, относительными в плане выражения, хотя иногда могут быть абсолютно контрастирующими в плане семантическом. Надо также отметить, что относительно контрастирующие реализации структурных схем предложений в подавляющем большинстве случаев стилистически не окрашены.

3. Кроме относительно контрастирующих в плане выражения предложений русского и румынского языка, можно говорить и об абсолютных контрастах. Под этим термином мы понимаем такие структурные схемы предложений, которые коренным образом расходятся в сопоставляемых языках. Среди них можно выделить несколько подгрупп.

а) Конструкции, которые выражают принадлежность или отсутствие принадлежности какого-либо объекта субъекту. Ср. примеры: «У меня есть полное собрание сочинений Горького» и «У меня нет полного собрания сочинений Горького»; «У меня есть новый костюм» и «У меня нет нового костюма»; «У тебя есть чувство юмора» и «У тебя нет чувства юмора»; «У меня есть тетрадь» и «У меня нет тетради»; «У тебя были книги» и «У тебя не было книг» и т.д.

В румынском языке указанным моделям соответствуют только конструкции с глаголом *a avea* (иметь). Этим и объясняется употребление многими румынами конструкций типа: «Я имею тетрадь» — «Я не имею тетради». Но такой отрицательный перенос не затрудняет понимание, а лишь «режет ухо», как говорится. Правда, и в русском языке употребляется в аналогичных конструкциях глагол *иметь*, но такие конструкции характерны для книжного стиля. Ср. «Глаголы совершенного вида не имеют настоящего времени».

б) Безличные отрицательные предложения, обозначающие отсутствие какого-либо предмета где-нибудь, как например: «Врача нет в больнице»; «Книг нет в шкафу»; «Объявления не было на стене»; «В корзине не было грибов»; «На столе не было книг»; «На диване не было подушки» и другие подобные. В румынском языке этим конструкциям соответствует совершенно другая структурная схема, например: «Врач не есть в больнице» и т.д. Однако от этого взаимопонимание не страдает.

Все разновидности конструкций, рассмотренных в подпунктах а и б, характеризуются очень высоким коэффициентом употребления. Поэтому им надо уделять большое внимание с начального этапа преподавания русского языка.

в) Меньше употребляются в русском языке конструкции типа *Нечего + Инф.*, характерные для разговорного стиля, как например: «Нечего упрямыться»!; «Нечего отказываться»!; «Нечего скромничать»!; «Нечего откладывать»!; «Нечего лениться»!; «Нечего бездельничать»! и т.д. Подобные модели безличных предложений вступают в абсолютный контраст с соответствующими им конструкциями румынского языка. Для объяснения их значения можно подбирать синонимические к ним конструкции, как например: 1) *не нужно, не надо, нельзя, не следует + Инф.*: «Не нужно скромничать»!; «Не надо отказываться» и т.д.; 2) *Не + Имп.*: «Не упрямытесь»!; «Не отказывайтесь»! и т.д. Модели предложений последнего типа соответствуют и в плане выражения, и в плане содержания моделям румынского языка. Поэтому в процессе преподавания надо стараться активизировать эти модели, которые характеризуются высоким коэффициентом употребления в языке и легко понимаются. Конструкции, представляющие собой конкретную реализацию структурной схемы *Нечего + Инф.*, можно преподавать на более продвинутом этапе.

г) Меньше, чем все предыдущие конструкции, употребляются в языке конструкции, реализующиеся конкретно по структурной схеме $Inf-N_3-D$: «Быть грозе великой»!; «Быть бычку на верёвочке»! и др. Они сильно окрашены экспрессивно-стилистически (характерны для разговорного стиля) и характеризуются низким коэффициентом употребления. Отсюда вытекают и соответствующие выводы, связанные с этапом введения их в процесс преподавания. Семантическая структура таких конструкций (неизбежность проявления действия) с трудом передаётся на румынский язык. Но в таком случае всё-таки теряется почти полностью их экспрессивность.

д) В абсолютный контраст в плане выражения и в относительный с точки зрения семантической структуры вступают и конструкции, реализующиеся по структурной схеме NN_5-Vf-O : «Ветром сломало дерево»; «Водой размыло берег»; «Молнией загло сарай»; «Водой затопило подвал»; «Пылью покрыло листья на деревьях» и другие подобные. По указанным контрастирующим признакам такие конструкции очень трудно усваиваются и обычно лишь пассивно. Обычно румынские учащиеся предпочитают употреблять вместо этих конструкций другие, синонимичные с ними и реализующиеся по структурной схеме N_1-Vf-O , как например: «Ветер сломал дерево»; «Вода размыла берег»; «Молния загло сарай» и т.д.

е) К абсолютным контрастам надо отнести и конструкции с сильной транспозицией глагольных форм, времён и наклонений, которая легче всего обнаруживается в результате парадигматического анализа структурных схем предложений. Ср., например, употребление повелительного наклонения в функции других наклонений.

1) В функции сослагательного: «Знай я ремесло, жил бы в городе»; «Проезжай он в одно из этих мест, он и не заметил бы, как прошло бы скучное время» (Чехов); «Щепотки волосков лиса не пожалей осталась б хвост у ней» (Крылов); «Знай я это, пришёл бы к тебе сам»; «Пролети пуля на палец правее, быть бы мне на том свете» (Седых) и др. Наличие категории вида в русском языке увеличивает трудности, связанные с правилами употребления и соотношения видов глаголов сказуемых в обеих частях сложных предложений. Конечно, почти все такие конструкции допускают замену повелительного на-

клонения сослагательным, в результате чего получается модель предложения, сходная с соответствующей моделью румынского языка и в плане выражения, и в плане содержания.

2) В функции долженствовательного наклонения, например: «Я и подай, я и уберу»; «Сын помогай семье, а ему помочь никто не хочет»; «Строительство будь закончено в срок, а материалов нет»; «Солдат он и будь солдат»; «В доме будь всего вдоволь, а он ни копейки не приносит»; «Взялся учить, так он и учи».

И данные конструкции, как и предыдущие, могут заменяться другими, имеющими сходную модель в обоих планах в румынском языке: ср. «Строительство должно быть закончено в срок, а материалов нет». Но в результате замены теряется сильная экспрессивно-стилистическая окраска заменяемых моделей.

3) В функции желательного наклонения, например: «Да пропади (бы) она совсем, эта премия»; «Провались (бы) все эти бесконечные дела».¹

Проанализированный материал с целью иерархизаций контрастов на уровне предложений русского и румынского языка позволяет нам прийти к следующим выводам и констатациям.

1. Грамматика современного русского литературного языка 1970-ого года² и Русская грамматика (синтаксис)³ 1980-ого года, из которых я исходил с целью предложить некоторые критерии иерархизации контрастов между русским и румынским языком на уровне синтаксиса предложения, могут служить основой, исходной точкой для проведения контрастивного анализа, так как содержат богатый и логически изложенный материал. Однако надо заметить, что как структурные схемы, схематическое их изображение в символах, так и семантические структуры нуждаются в дополнительных элементах, параметрах для выявления сложных взаимодействий разных уровней языка, без чего невозможно провести успешный и эффективный анализ на основе (фоне) формально-семантических аспектов.

2. Различия между относительными и абсолютными формально-семантическими контрастами сопровождаются и существенными экспрессивно-стилистическими различиями. Относительные контрасты, обычно стилистически неокрашены, в то время как абсолютные контрасты стилистически окрашены.

Овладение иностранным языком, говорил В. Г. Костомаров в своем докладе на торжественном открытии У Конгресса МАПРЯЛ, означает овладение другим кодом, так как мышление универсальная категория, а языки различны с точки зрения способов выражения мыслей, способов отражения одной и той же внелингвистической, экстралингвистической действительности.

Раз так обстоит дело, нельзя ли говорить не только о внутренней форме слова, но и о внутренней форме предложения? По-моему, да.

¹ Приведенные примеры взяты из *Грамматики современного литературного языка*, под ред. Н. Ю. Шведовой 1970, изд-во «Наука», с. 579.

² Указ. соч.

³ АН СССР, *Русская грамматика*, т. II, Синтаксис, изд-во «Наука», М. 1980.

3. Проведенный анализ доказывает необходимость расширить понятие семантической структуры, семантики предложения и уделять семантике больше внимания. К сожалению, некоторые исследователи излишне «формализуют» анализ предложений, вовлекая в сферу анализа и предложения типа: «Я испугал стол»; «Моя кошка лает»; «Стул ест», которые правильны в плане выражения, но неестественны, вступают в противоречие с действительностью. Анализ предложения без учёта семантики похож на обсуждение производства молока без учёта коров. Семантика предложений зависит от очень разнообразных условий; от расхождений сопоставляемых языков на уровне лексики, семантической и формальной валентности слов, на уровне морфологических категорий и субкатегорий, от микроконтекстов и макроконтекстов, от конситуации и от других условий.

1 См. в связи с этим Уоллес Л. Чейф, / перевод с английского языка на русский Г. С. Шура, / М., изд-во Прогресс, 1975, с. 10, 102, 103, 194, на которых он критикует такой подход к анализу предложения.

Întrebare: Care sînt proprietățile semantico-pragmatice ale unei construcții infinitivale? (M. I., Sibiu)

Răspuns: Se știe că majoritatea verbelor tranzitive care acceptă construcția acuzativ cu infinitiv acceptă și construcții cu propoziții complete introduse de *that*. S-a pus întrebarea dacă există vreo deosebire de sens între construcții corespunzătoare cu același verb regent, de exemplu între construcțiile (1 a) și (1 b), sau dacă ele sînt sinonime.

- (1) a. *I believe Julius Caesar to have been honest.*
 b. *I believe that Julius Caesar was honest.*

În general, putem spune că perechile de forma 1 a—1 b sînt echivalente semantic, cel puțin în sensul că dacă un vorbitor acceptă ca adevărat enunțul (1 a), atunci el va accepta ca adevărat și enunțul (1 b). Totuși cercetările mai recente [Postal (1974), Steever (1977) etc.] au relevat existența unei subtile diferențe de sens între enunțuri de forma 1 a și 1 b, ducînd la diferențe de acceptabilitate pragmatică.

Astfel Postal (1974) susține că fraza (1a) poate fi folosită de orice vorbitor într-o discuție despre Roma și romani celebri; în schimb, (1 b) sugerează că judecata exprimată de vorbitor despre Cezar este rezultatul unei experiențe directe, al unui contact nemijlocit cu Cezar. Fraza (1 b) este corect folosită de un contemporan al lui Cezar.

Această diferență este efectul de sens al construcției infinitivale. Construcției infinitivale îi este caracteristică următoarea implicație: *asertorul* [= subiectul verbului regent] *are acces direct la conținutul propoziției complete*. Prin contrast, construcția cu *that* sugerează că asertorul nu are acces direct la conținutul completei. Relația epistemică, perceptuală etc. între asertor și conținutul completei poate fi (analizată ca) directă sau indirectă. Relația este cu atît mai directă cu cît între asertor și conținutul propozițional respectiv există mai puține verigi intermediare.

Implicația specifică a construcției Acc + Inf explică selectarea ei în anumite situații, dintre care amintim două:

a) Construcția infinitivală este preferată cînd se exprimă o evaluare subiectivă, proprie a asertorului, o judecată care este sau poate fi inductivă, bazată pe experiența asertorului, supusă erorii etc. În contrast, subordonațele introduse de *that* se referă la cunoștințe dobîndite pe cale indirectă (prin

cărți, de la alți vorbitori etc.), pe cale deductivă, la fapte al căror adevăr a fost stabilit independent de vorbitor. Acest contrast este prezent în perechile de mai jos:

- (2) a. *Jane knew Mary Smith to be an intelligent teacher.*
 b. *Jane knew that Mary Smith was an intelligent teacher.*
- (3) a. *Jane reported him to be a liar.*
 b. *Jane reported that he was a liar.*

Observați și diferența de acceptabilitate între (4 a) (= cunoștințe publice, nedobândite prin experiență) și (4 b) (= opinie personală, raționament inductiv).

- (4) a. ? *Mary thinks 7 to be a prime number.*
 b. *Mary thinks 7 to be an unlucky number for her.*

2) Construcția infinitivală se folosește când propoziția subordonată exprimă o caracterizare a subiectului (și nu o acțiune a lui). Propozițiile care exprimă caracterizări sînt adesea generice, conținînd predicate nominale cu verbul copulativ *to be*. Apariția subiectului infinitivului în propoziția regentă ca obiect direct, ca argument al verbului principal, sugerează o relație mai directă între asertor și subiectul infinitivului. Comparați:

- (5) a. *Mary believes John to have been honest with her.*
 b. ?? *Mary believes John to have played hop-sotch for two hours.*
- (6) a. *Mary believes there to be life on Venus.*
 b. *Mary believes there to appear a bird from the clock every hour.*

De remarcat că verbele de percepție: *see, hear* ș.a. furnizează interesante dovezi în sprijinul celor spuse pînă acum, și anume. Aceste verbe au atît sensuri concrete (percepție fizică), unde relația perceptor/perceput este directă, cît și sensuri abstracte (*see* = a vedea; a înțelege; *hear* = a auzi, a afla). Este profund semnificativ că în construcția infinitivală apare numai sensul concret.

- (7) a. I saw that he entered. I saw him enter.
 b. I saw that he was right. * I saw him right.
 c. I heard that he was singing. I heard him sing.
 d. I heard that he got married. * I heard him get married.

Firește, cele spuse despre construcția Acc cu Inf sînt adevărate, *mutatis mutandis* și despre construcția Nominativ cu Infinitiv.

Referințe.

1. Postal, P. (1974) — *On Raising*. MIT Press Cambridge.
2. Steever, P. S. (1976) — 'Raising, Meaning and Conversational Implicature' in CLS 12, p. 590—603.

ALEXANDRA CORNILESCU

Întrebare: În lingvistică și în didactica limbilor străine, se vorbește mult în ultimul timp despre *verbele performative*. Cum se definește acest concept și care sînt implicațiile sale didactice? (B. L., București)

Răspuns: În conformitate cu accepția pe care J. L. Austin¹ o dă conceptului de *performativitate*, *verbele performative* sînt acele verbe care nu numai că descriu acțiunea subiectului enunțiator care le utilizează la persoana I, singular, indicativ prezent (structură performativă), dar, de asemenea, și în același timp, implică realizarea acestei acțiuni. Astfel, enunțînd fraza *Îți promit că voi citi repede cartea* subiectul enunțiator efectuează actul de a *promite* pe care îl desemnează verbul utilizat, în timp ce enunțînd fraza *Îți interzic să mergi la patinaj*, subiectul enunțiator efectuează actul de a *interzice*, act pe care îl desemnează verbul-predicat. Verbele performative în structuri performative explicitează deci tipul de act ilocuționar care a generat enunțul respectiv, intenția ilocuționară a subiectului enunțiator (*a promite, a ordona, a interzice* etc.). Cu alte cuvinte, verbele performative, în structură performativă, numite și „prefixe performative” reprezintă operatori ai „token-reflexivității” enunțurilor (capacitatea enunțurilor de a reflecta forța ilocuționară a actelor de limbaj care le-au generat²), alături de cvasi-comentariile parantetice. Un act ilocuționar *a ordona*, de exemplu, va putea fi explicat prin enunțuri — tip ca:

Îți ordon să te lași de fumat!

care cuprinde prefixul performativ *îți ordon*, sau:

Lasă-te de fumat, e un ordin!

care cuprinde cvasi-comentariul parantetic *e un ordin*, în vreme ce forma verbală (imperativul, interogativul, de exemplu) nu explicitează decît tipul de acte ilocuționare, recunoașterea exactă a actului ilocuționar fiind dependentă de contextul de comunicare. Imperativul, în enunțul de mai jos, poate să fie interpretat fie ca marca unui ordin, fie ca marca unui sfat, fie ca marca unei rugămînți, în funcție de raporturile dintre interlocutori:

Inchide ușa!

Nu toate verbele care desemnează acte de vorbire sînt verbe performative. J. L. Austin a propus un test care ne permite identificarea verbelor de comunicare performative (*a promite, a afirma, a acuza* etc.). Testul constă în transpunerea unei structuri cu verb de comunicare din stilul direct în stilul indirect, transpunerea avînd ca rezultat o frază echivalentă cu o frază care are în poziție de predikat verbul completivei:

Mi-a spus: „Îți promit că voi veni” → *Mi-a spus că îmi promite că va veni* = *Mi-a promis că va veni.*

Verbul *a vorbi*, deși verb de comunicare, nu rezistă testului performativității, este un verb descriptiv:

Mi-a spus: Îți vorbesc despre fratele meu” → *Mi-a spus că-mi vorbește despre fratele meu* = *Mi-a vorbit despre fratele meu.*

¹ J. L. Austin, 1962, *How to Do Things with Words*, Clarendon Press, Oxford.

² A. H. Gardiner, 1932, *The Theory of Speech and Language*, Clarendon Press, Oxford.

O sarcină prioritară pentru didactica limbilor moderne, didactică centrată pe formarea competenței de comunicare, o constituie deci stabilirea inventarelor de enunțuri-tip, de prefixe performative în primul rând, pentru fiecare act ilocuționar care urmează să fie inserat în progresia didactică.

Prefixele performative reprezintă nu numai operatori privilegiați ai „token-reflexivității” enunțurilor, dar și un instrument de detectare și inventariere, în vederea inserării în „syllabus”, a altor enunțuri, nedeterminate ilocuționar, dar folosite cu prioritate pentru efectuarea anumitor acte de limbaj. Orice enunț utilizat pentru realizarea unui act ilocuționar dat poate fi reductibil sau parafrazat printr-un enunț cu prefix performativ. Astfel, enunțurile de mai jos, realizatori posibili ai actului de permisiune (*permettre*)³, pot să fie toate parafrazate printr-un enunț cu prefix performativ (*Je vous permets de partir, Je vous autorise à partir*):

Vous pouvez partir. (Vous avez ma permission).

Partez! (Vous avez mon autorisation).

(Si vous voulez), vous pouvez partir.

Vous pouvez partir, (si vous voulez).

Je vous donne la permission de partir.

Vous voulez partir?

Vous ne voulez pas partir?

Si vous souhaitez partir, partez.

je veux bien.

faites comme vous voulez etc.

Astfel de inventare de enunțuri — realizatori ai diferitelor tipuri de acte de limbaj permit realizarea în clasa de limbă franceză a unor exerciții de comunicare (parafraza pragmatică și multe alte exerciții de simulare) menite să asigure libertatea și suplețea în alegerea expresiei adecvate situației de comunicare, indispensabile pentru formarea competenței de comunicare.

OLGA GALAȚANU

Întrebare: M-ar interesa unele precizări privind sfera semantică a cuvintelor „avtomobilist” — șofer — voditel” din limba rusă. (F. C., Călărași).

Răspuns: La începutul secolului al XX-lea, limba rusă a împrumutat din limba franceză, cuvântul „avtomobilist”. Într-o primă perioadă „avtomobilist” s-a folosit numai cu sensul 'cel ce conduce un automobil'. Mai târziu a avut loc o extindere a sensului acestui cuvânt, care a început să fie folosit și pentru a-i denumi pe sportivii participanți la curse automobilistice, precum și pe posesorii de automobile. Pe măsura răspîndirii automobilului și a apariției șoferilor profesioniști se simte nevoia unui termen care să denumească pe cel care practică această profesiune. Cum sensul lui „avtomobilist” avea altă semnificație, limba rusă împrumută franc. „chauffer”, care își păstrează

³ M. Martins-Baltar, *Actes de parole*, in *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1976.

ortografierea cu dublu *f* (šoffër) pînă spre sfîrșitul deceniului al treilea, cînd cuvîntul capătă, în limba literară, forma „șofër”. Alături de acest cuvînt de origine străină apare și cuvîntul autohton „voditel” cu sensul ‘cel ce conduce un vehicul’. În limbajul uzual are loc frecvent substituirea celor două cuvinte (se spune „șofër taksi” și „voditel ‘taksi’”), în timp ce în limbajul specializat din domeniul transporturilor există între ele o strictă diferențiere: „șofër” este numit cel care conduce un automobil, iar „voditel” — cel care conduce un troleibuz.

S. WOLF

Întrebare: În ce raport se află între ele adjectivele „logičeskij” și „logičnyj”? (S. T. — Slatina)

Răspuns: Cele două adjective nu sînt sinonime, cum, în mod greșit, sînt tratate uneori.

„Logičeskij” are următoarele sensuri: ‘referitor la logică ca știință despre legile și formele gîndirii’ (de exemplu „logičeskie kategorii” ‘categoriile logice’); ‘care corespunde legilor logicii’ („logičeskie dovody” ‘argumente logice’); ‘necesar, logic’ („logičeskaja svjaz” ‘javenij’ ‘legătura logică între fenomene’), în timp ce cuvîntul „logičnyj” are sensurile: ‘consecvent, rațional, logic’ („logičnyj vyvod” ‘concluzie logică’).

În concluzie, trebuie subliniat că nu este posibilă substituirea celor două cuvinte.

R. CHIVESCU

A TREIA ÎNTÎLNIRE MONDIALĂ A DEPARTAMENTELOR DE STUDII FRANCEZE (LOMÉ-TOGO, 18—24 IULIE 1982)

A treia întâlnire a catedrelor de franceză din lume a fost organizată de AUPELF (Asociation des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française) la care sînt de fapt asociate catedrele respective. Prima întâlnire a avut loc în 1972 la Québec (Canada), de unde și caracterul aniversar al celei de acum, iar a doua la Strasbourg în 1977, conform principiului rotării continentelor. De subliniat că întâlnirea de la Lomé s-a desfășurat sub înaltul patronaj al Generalului Gnassimbe Eyadema, președintele Republicii Togoleze.

Tema ei a fost *Rolurile și răspunderile departamentelor de studii franceze în contextul lor universitar, educativ și cultural, național și internațional*. Au participat peste 400 de reprezentanți ai celor peste 1500 de catedre de franceză din lume, din 92 de țări.

Lucrările întîlnirii s-au desfășurat pe teme, în ședințe plenare, în comisii de lucru și ateliere, în cadrul acestora din urmă făcîndu-se discuții pe baza comunicărilor al căror text a fost trimis dinainte organizatorilor.

Raportul introductiv a aparținut profesorului Patrick Charaudeau de la Universitatea din Paris XIII, care a subliniat dinamica actului de comunicare, privit prin prisma teoriei actuale a discursului, foarte rodnică în didactica limbii străine, franceza în cazul de față.

Plenara consacrată primei teme a întîlnirii a fost prezidată de semnatul acestor rînduri, în cadrul ei dezbătîndu-se punctele principale ale întîlnirii: Rolurile și răspunderile departamentelor de studii franceze în învățămîntul universitar, în comunitatea științifică, în contextul educativ, în viața regiunii sau a țărilor. La fiecare punct s-a prezentat cîte un raport din partea unor specialiști din Nigeria, Canada, Maroc și India.

Tema a doua a fost discutată tot în plenară sub președinția profesorului Kashinat H. Mahale, rector al Universității Jawaharlal Nehru din New Delhi. Chestiunile abordate s-au referit la studiile franceze, diferențele culturale și problemele dezvoltării, cu rapoarte parțiale susținute de profesori și specialiști din insula Maurice, Belgia, Franța, Madagascar, Canada. În mare, s-au analizat „impactul terifiant al pedagogiilor importate”, elaborarea metodelor locale, modelele științifice de analiză a limbilor, culturilor și literaturilor, tehnicile *mass media* franceze și naționale, dinamica limbilor și culturilor regionale sau naționale, probleme de traducere și terminologie.

Pe lîngă aceste plenare, au fost dezbateri în comisii specializate în domeniul pregătirii cadrelor didactice, al cercetării și al treburilor administrative. Mai interesantă de subliniat este activitatea din ateliere, în care au

avut loc discuții bazate pe sinteze ale comunicărilor trimise. Pe lângă unele aspecte menționate mai sus, sînt de relevat: recrutarea și perspectiva studenților specializați în franceză, circulația internațională și informația științifică, pregătirea cadrelor de predare, formarea adulților, reciclarea, animația culturală, interdisciplinaritatea, politica de amenajare lingvistică, promovarea limbilor și literaturilor regionale sau naționale.

De fapt, deviza AUPELF, încetățenită în cadrul Rețelei Departamentelor de Studii Franceze este aceea a dialogului între culturi. Prin prisma ei, se preconizează deschiderea predării și studierii limbii și culturii franceze spre limba și mesajul culturilor regionale și naționale. Predomină acum un punct de vedere intercultural, în care se subliniază rolul precumpănitor al culturii primitoare.

În același timp, predarea și cercetarea capătă dimensiuni umane, legate de nevoile acute, mai ales ale țărilor în curs de dezvoltare, care militează pentru o nouă ordine mondială în plan economic, cultural, lingvistic și informațional. Numeroși specialiști, profesori, scriitori au subliniat printre altele originalitatea limbilor, culturilor și literaturilor africane, fie că aceasta din urmă îmbracă haina francofonă, fie că recurg la graiurile autohtone, promovate la rangul de limbi literare.

Țările din Europa nefrancofonă au fost reprezentate de 35 de universitari, printre ei figurînd și unii corespondenți naționali desemnați la seminarul european din Polonia (1979), precum și membrii Comitetului regional prezidat de subsemnatul. Menționez că unul dintre vicepreședinți este Lauri Lindgren, decan al Facultății de litere din Turku (Finlanda), romanist competent și președinte al Asociației de prietenie Finlanda-România.

Bilanțul Europei nefrancofone este pozitiv. S-a elaborat o lucrare despre predarea civilizației franceze și s-a demarat în cercetarea folosirii mass media în predarea limbii franceze. O impresie deosebită a făcut *Histoire de la littérature française* în trei volume, publicată de Universitatea din București, sub coordonarea prof. dr. Angela Ion, precum și lucrările Catedrei de franceză din București în domeniul didacticii limbii franceze, al studiilor contrastive, al limbajelor de specialitate.

Se preconizează întâlniri importante ale grupurilor de specialiști din sectorul: Civilizație — octombrie 1982, Paris, mass media, noiembrie 1982, Paris și aprilie 1983 Barcelona, analiza contrastivă și civilizația — Tîrnovo (Bulgaria), septembrie 1983 și Seminarul european — eventual aprilie 1984, tot la Barcelona. În domeniul literaturii se preconizează studierea receptării literaturii franceze în Europa.

Organizatoric vorbind, s-a întărit rolul Comitetului Internațional al Departamentelor de studii franceze. El este alcătuit din cei 10 președinți ai Comitetelor Regionale (departajate analog principiilor folosite de UNESCO; de altfel, AUPELF este o asociație recunoscută ca atare de UNESCO, cu statut de tip A). Există și 3 membri cooptați, printre care Michel Tétu; ca secretar general-adjunct al AUPELF, el îndeplinește și funcția de președinte al Comitetului Internațional. Ca vicepreședinți ai Comitetului Internațional au fost aleși: subsemnatul și doctorul Marwan Mahasseni de la Universitatea

King Abdulaziz din Arabia Saudită, iar ca secretar Lorne Laforge, decan la Universitatea Laval din Québec (Canada).

Întâlnirea a prilejuit și luări de poziție oficiale, de protocol diplomatic. Sînt de menționat prezența și cuvîntul unui director din Ministerul Educației din Franța și a ministrului adjunct al învățămîntului din Québec. Rectorul Universității J. Nehru a făcut oficial propunerea ca a patra întîlnire să aibă loc la New Delhi (India), în 1987.

PAUL MICLĂU

AL V-LEA CONGRES INTERNAȚIONAL AL PROFESORILOR DE LIMBA ȘI LITERATURA RUSĂ

În incinta Palatului Culturii din Praga, cel mai modern și mai important edificiu destinat de curînd marilor reuniuni oficiale din capitala R. S. Cehoslovace, a avut loc între 16—21 august 1982 cel de-al V-lea Congres internațional al profesorilor de limba și literatura rusă, la care au participat circa 2500 de delegați și oaspeți din 72 de țări. Această reuniune a fost, sub raportul amploarei și al importanței tematicii sale, unul dintre cele mai reprezentative congrese ale specialiștilor în domeniul predării și cercetării științifice a limbii, literaturii și etnologiei ruse, numărul participanților vădind și de data aceasta o creștere constantă: circa 500 de delegați din 31 de țări în 1969 la Moscova, 1070 de delegați din 40 de țări în 1973 la Varna, 1920 de delegați din 49 de țări în 1976 la Varșovia, aproape 2000 de delegați în 1979 la Berlin (R. D. Germană) ¹.

Ca și în cazul ultimelor trei reuniuni, Congresul și-a axat lucrările pe o singură temă centrală, de data aceasta fiind abordată problema situației actuale și a principalelor probleme privind studiul și predarea limbii și a literaturii ruse ². Reuniunea a avut loc din inițiativa Asociației internaționale a profesorilor de limba și literatura rusă — A.I.P.L.L.R. (abrevierea rusească, mai cunoscută: MAPRJAL), care a fost constituită la Paris în 1967, numărînd în prezent circa 80.000 de membri individuali și colectivi, și cu sprijinul nemijlocit al Asociației cehoslovace a rusiștilor. Lucrările Congresului s-au deschis prin cuvîntarea acad. M. B. Chrapčenko, președinte în exercițiu al A.I.P.L.L.R. (primul președinte a fost, după cum se știe, regretatul acad. V. V. Vinogradov), după care s-a dat citire mesajelor de salut din partea lui L. I. Brejnev, secretar general

¹ Vezi, pentru amănunte, cronicile noastre din *Romanoslavica* XVII (1970), p. 739—742; *Limbile străine în școală*, 1970, p. 203—206; *Limbile moderne în școală*, 1974, vol. I, p. 140—142; *Probleme de filologie rusă* (Catedra de filologie rusă a Universității din București), 1980, p. 360—365.

² Care se studiază azi, potrivit datelor U.N.E.S.C.O., în 90 de țări de către 23 000 000 de oameni. Potrivit aceleiași surse, rusa este vorbită acum, într-o măsură sau alta, de peste o jumătate de miliard de persoane.

al C.C. al P.C.U.S., președinte al Prezidiului Sovietului Suprem al U.R.S.S., și Gustav Husak, secretar general al C.C. al P.C. din Cehoslovacia, președinte al Republicii Socialiste Cehoslovace, sub al cărui patronaj s-au desfășurat lucrările reuniunii.

În cadrul ședinței plenare din prima zi au fost prezentate 5 rapoarte, ale căror autori au scos în evidență: raporturile lingvistice și culturale cehoslovaco-ruse (M. Sotak și J. Vlček — R. S. Cehoslovacă), interacțiunea dintre literatura rusă și sovietică, pe de o parte, și literaturile din alte țări, pe de altă parte (V. Sato, M. Werner ș.a. — R.S. Cehoslovacă și R. D. Germană), principiul comunicării active în studiul limbii ruse (V. Kostomarov și O. Mitrofanova — U.R.S.S.), predarea limbii ruse în țările anglofone (D. Davidson — S.U.A.), predarea limbii ruse în țările din Africa (S. Odunga — Nigeria). În după-amiaza aceleiași zile s-a dat citire mesajelor de salut din partea unor organizații internaționale ca U.N.E.S.C.O., F.I.P.L.V., Comitetul internațional al slaviștilor, A.I.M.A.V. ș.a.

În cele 11 secții, care au funcționat timp de patru zile, au fost prezentate numeroase referate și comunicări științifice, o parte însemnată a acestora revenind unor cadre didactice și cercetători din țara noastră (pe care îi enumerăm în ordine alfabetică, cu specificarea secției respective): M. Bucă ș.a. [comunicare colectivă], Mihai Lozbă, Aurelia Marincovici, Ana Nedelea, Aurelia Surjicov (Secția I: *Situația actuală a științei limbii și literaturii ruse și sovietice. Bazele teoretice ale pregătirii și reciclării profesorilor din învățământul general*); E. Blănaru, Liuba Gorodțov; Mihaela Dan și Elena Niculescu [comunicare colectivă], I. Oiță, Mihaela Păunescu-Ceaușescu (Secția II: *Analiza contrastivă în predarea limbii ruse*); Aurelia Brașoveanu, D. Cazacu (Secția III: *Principiul didactic al comunicării active și problemele perfecționării procesului de învățământ*); Carmen Nicolau, A. Pedestrasu, Ileana Țoțea, Victor Vascenco (Secția IV: *Probleme actuale de etnologie în predarea limbii ruse*); Maria Dumitrescu ș.a. [comunicare colectivă], Rodica Pătrașcu, Elena Stănescu; S. Wolf ș.a. [comunicare colectivă] (Secția V: *Concepția cursurilor moderne — teoretice și practice — de limba rusă*); Veronica Dragomir; Lelia Mușat ș.a. [comunicare colectivă], D. Orman (Secția VI: *Experiența și perspectivele folosirii materialului iconografic și a mijloacelor tehnice de instruire*); Gh. Barbă, A. Kovács (Secția VII: *Situația actuală și principalele probleme ale studierii literaturii ruse și sovietice*); Sorina Bălănescu, Tatiana Nicolescu (Secția VIII: *Metodica predării literaturii*); Crina Bocșan; Otilia Croitoru ș.a. [comunicare colectivă], V. Uță (Secția IX: *Probleme privind teoria și practica traducerilor*); O. Debren, Constanța Florescu, V. Mihai (Secția X: *Probleme de motivație în însușirea limbii ruse în diferite forme de învățământ*).

În volumul de rezumate, editat cu puțin înainte (*Tezisy dokladov i soobščeniij*, Praga, 1982, 727 p.), și în program (*Programma kongressa*, Praga, 1982, 96 p.) au figurat cu comunicări scrise, individuale sau colective, și o serie de alți colegi care n-au participat, însă, la desfășurarea nemijlocită a lucrărilor: Maria Arvinte, D. Bălan, G. Benedek, A. Bodi, Letiția Cărpinișanu, F. Chirilă, R. Chivescu, I. Chivu, L. Cotorcea, Aneta Dobre, I. Evseev, L. Fabian, Ecaterina Fodor, Maria Hățiș, A. Heinrich, A. Hirlăoanu, Lidia Iacobovici, A. Ivanov, M. Jivin, Maria Király, Georgeta Lazariu, Elena Loghinovschi, Marcela Lozbă, Violeta Lungu, Tatiana Malița, N. Mocanu,

V. Moldovan, P. Nicolae, Alexandra Nicolescu, Raisa Niculescu, A. Nimirschi, E. Noveanu, M. Novicov, Constantina Popa, Elena Rădulescu, V. Rădulescu, P. Rozkoș, Aneta Safta, I. Stan, Paraschiva Șerbănescu, V. Șopteareanu, Edith Tauberg, N. Tănăsioiu, Doina Toader, Dragna Tudor, Olimpia Vascenco, I. Vitizov, Rodica Wolf.

Tovarășul conf. dr. Ion Oiță a făcut parte din prezidiul Congresului și din prezidiul Secției a II-a, iar conf. dr. doc. Victor Vascenco a făcut parte din prezidiul Secției a IV-a și a condus, într-una din zile, lucrările secției în calitate de președinte.

În timpul lucrărilor Congresului a funcționat, în incinta Palatului Culturii (*Palác kultury v Praze*), o expoziție de lucrări de rusistică teoretică și aplicată din diferite țări, inclusiv din R. S. România, și au apărut mai multe numere ale unui buletin oficial, menit a-i informa operativ pe participanți asupra unor probleme și acțiuni organizatorice, culturale, turistice etc. Întrucât la această reuniune au funcționat deosebit de multe secții, în total 11, ale căror lucrări nu puteau fi urmărite în ansamblu nici de către cei mai asidui participanți, buletinul menționat a încercat să rezolve într-un fel această dificultate obiectivă prin relatarea rezumativă a dezbaterilor din secții. Programul propriu-zis al Congresului a fost completat, ca de obicei, cu o serie de acțiuni adiacente ca, de pildă, vizitarea principalelor obiective de importanță culturală și istorică din capitala R.S. Cehoslovace, denumită pe bună dreptate Praga de aur, participarea la câteva concerte de muzică clasică și populară, la o recepție organizată de Guvernul R. S. Cehoslovace etc.

În zilele de 23—24 august a avut loc la Karlovy Vary, după încheierea lucrărilor Congresului, cea de-a V-a sesiune a Adunării Generale a MAPRJAL (A.I.P.L.L.R.), la care au participat din țara noastră următorii delegați cu drept de vot deliberativ: conf. univ. dr. I. Oiță, care a fost reales cu acest prilej membru al Consiliului Executiv, conf. univ. dr. doc. Victor Vascenco, lector univ. dr. Gh. Barbă, asist. univ. Mihaela Păunescu-Ceaușescu, prof. Aurelia Marincovici, prof. V. Mihai. În organele de conducere au fost realesi acad. M. B. Chrapčenko (președinte al MAPRJAL), prof. univ. dr. V. G. Kostomarov (secretar general), A. Schmid (trezorier) ș.a. În Consiliul Executiv au căpătat numeric o reprezentanță mai largă țări și continente ca India, Africa ș.a.

Lucrările Congresului și ale sesiunii de la Karlovy Vary au contribuit la precizarea unor diferite aspecte ale activității Asociației, la clarificarea conținutului unor probleme actuale privind studiul și predarea, cu deosebire contrastivă, a limbii, literaturii și etnologiei rusești, diversificarea și aprofundarea formelor și a metodelor de cercetare în aceste domenii, constituind un dialog rodnic între specialiști din cele cinci continente.

Următorul congres, al șaselea, va avea loc în august 1986 la Budapesta.

VICTOR VASCENCO

ADRIAN NICOLESCU, LILIANA PAMFIL
TEODOREANU, IOAN PREDA, MIRCEA
TATOS

Dicționar frazeologic englez-român

București, Editura Științifică și Enciclopedică
1982, 567 p.

Versiune revizuită și adăugită a volumului apărut în 1967, această lucrare se înscrie în cadrul materialelor elaborate pentru a veni în sprijinul publicului larg, al studenților și elevilor interesați atât în aprofundarea cunoștințelor de limba engleză și folosirea corectă a acesteia, cât și în înțelegerea vocabularului englez complex, constând din expresii și locuțiuni.

Dicționarul frazeologic englez-român ocupă un loc deosebit în seria realizărilor lexicografice bilingve românești, comparabil fiind cu însemnate lucrări similare din lexicografia mondială, datorită vocabularului selectat, a modului de redare a acestuia în limba română și a metodelor moderne de lucru, de înalt nivel științific și de mare accesibilitate, în același timp.

Astfel, autorii au inclus în acest dicționar principalele expresii și locuțiuni curente din engleza contemporană, alături de expresii des întâlnite la scriitorii secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea. Au fost, în consecință, selectate combinații de cuvinte dintr-o Bibliografie ce se întinde din anul 1900 (I. A. Zanne, *Proverbele românilor*) până în 1979–1980 (T. H. Long, D. Summers et alii, *Longman Dictionary of English Idioms* și A. S. Hornby, A. P. Cowie, *Oxford Advanced*

Learner's Dictionary of Current English). accentul punându-se pe lucrări contemporane; valoarea acestui volum este sporită de includerea unui supliment de 30 de pagini, care constă din aproximativ 750 de expresii și locuțiuni englezești cu echivalențe în limba română, pentru prima oară tipărite în țara noastră.

Pe de altă parte, traduceri în românește acoperă fiecare sens al fiecărei expresii din engleză. Echivalentul românesc, însoțit uneori de cite un exemplu, este dezvoltat într-o largă serie sinonimică, precizându-se și sfera stilistică; traduceri explicative, într-o limbă română cursivă, se dau numai în cazul unei suprapuneri imperfecte a unor expresii englezești peste cele românești.

În ceea ce privește modul de lucru, autorii au ales cu discernămint căi cunoscute, prezente și în alte lucrări de tip similar (cum ar fi tratarea alfabetică, ce permite cititorului să găsească cu ușurință orice expresie), combinate cu sisteme noi și personale. Astfel, s-au grupat la litera imediat următoare expresiile impersonale sau cele care încep cu verbul *be*, pentru a evita repetarea și, respectiv, supraîncărcarea literei B. De asemenea, pe lângă indicații stilistice, folosirea abrevierii *aprox.* pentru a indica suprapunerile imperfecte, separarea cu punct și virgulă a sensurilor mai apropiate și prin cifre arabe a celor mai îndepărtate etc.; în plus, dicționarul conține și utile indicații gramaticale, prin semnalarea contextelor de folosire: în propoziții negative, interogative, la pasiv etc.

Toate aceste caracteristici pozitive, care pot fi apreciate pe deplin numai în momentul consultării concrete și amănunțite a volumului în discuție, fac ca *Dicționarul frazeologic englez-român*, rodul unei munci de înaltă ținută științifică a unui colectiv de autori format, în principal, din cadre de prestigiu de la catedra de limba și literatura engleză a Universității din București, să fie o lucrare de mare valoare practică și teoretică — publicată în cele mai bune condițiuni de redacția de dicționare din cadrul Editurii Științifice și Enciclopedice — care nu trebuie să lipsească din biblioteca nici unui anglist.

IRINA PANOVF

DOMNICA ȘERBAN,

English Syntax

vol. I, Tipografia Universității București, 1982, 439 p.

English Syntax vol. I, elaborată de lectorul universitar Domnica Șerban, este un curs de sintaxă a propoziției simple și formează împreună cu cursul de morfologie (lect. I. Ștefănescu) și cel de sintaxă a frazei (lect. A. Cornilescu) un studiu complet al tipologiei lingvistice a limbii engleze.

Volumul este dedicat în primul rând studenților anilor II ai Facultății de Limbi Străine, dar este în același timp un valoros și necesar material de studiu și referință pentru cadrele didactice din învățământul gimnazial, liceal și superior, fiind un studiu teoretic cu vaste implicații în predarea și învățarea limbii engleze.

Valoarea acestei lucrări rezidă în faptul că autoarea realizează un studiu exhaustiv al fenomenelor sintactice la nivelul structurilor de bază. Viziunea centrală oferită de investigarea proceselor sintactice în termenii gramaticii transformațional-generative, unde nivelul sintactic este componentul de bază, nu este contrazisă de explicațiile oferite de alte teorii (de tipul gramaticii relaționale) care completează o interpretare pur sintactică în sensul motivării unor fenomene

care ar apărea surprinzătoare în cazul în care nu s-ar extinde analiza. Abordarea faptelor de limbă din această perspectivă și anume a corelării nivelului de analiză sintactic cu cel morfologic, semantic și pragmatic, fac posibilă explicitarea unor fenomene și procese sintactice neelucidate — deși intuite — de gramatica tradițională.

Autoarea face încă o dată dovada unui bun teoretician și pedagog nu numai prin maniera de abordare, ci și prin modul în care își organizează cursul, având constant în vedere necesitățile teoretice și practice în predarea și învățarea acestei limbi.

Primul capitol discută tipurile majore de categorii sintactice, proprietățile lor, oferind și o analiză critică a diferitelor interpretări și definiții date de diversele teorii lingvistice până în prezent.

Capitolele II și III analizează în detaliu tipurile de relații sintactice care se stabilesc între constituenții propoziției, acordând câte un capitol fiecărei funcții sintactice majore (subiect, predicat, complement).

Deosebit de valoroasă este subcategorizarea verbelor oferită de autoare în capitolul II unde se analizează exhaustiv tipurile de predicatii (copulativă, intransitivă, tranzitivă), analiza fiind și aici extinsă la aspectele morfologice și semantice relevante studiului sintactic al predicatiei la nivelul grupului verbal (VP). De menționat aici rafinata subcategorizare a tranzitivelor și intransitivelor (subcap. C, B), precum și subcapitolele *Tranzitivizare* și *Intransitivizare* care analizează procesul de recategorizare a unor tipuri de verbe.

Capitolul III A oferă o analiză aprofundată și complexă a funcției sintactice *Subiect* — funcție care până în momentul de față a fost neglijată de studiile de specialitate. Autoarea distinge între subiecte derivate (fie prin procesul de pasivizare, fie prin introducerea unui subiect impersonal de tipul „it” sau „there” etc.) și subiecte nederivate (subiect al unei structuri de bază), oferind și o ierar-

hizare a proprietăților acestei funcții sintactice.

Capitolul IV analizează diferitele procese (transformări) care se realizează la nivelul propoziției în sensul unor reguli de schimbare a relațiilor de bază care se stabilesc între constituenții unei propoziții. Sint analizate în acest capitol construcțiile cu dativul, construcțiile reflexive, pasive și structurile cu „there” ca subiect formal.

De remarcat că și în acest fapt contribuie mult la valoarea aplicativă a unui studiu că autoarea face constant referiri la variantele românești, oferind astfel și un studiu contrastiv deosebit de interesant și util. Întreaga argumentare teoretică este bazată pe un foarte bogat corpus de exemple. Considerăm că prezentul curs de sintaxă a propoziției simple reprezintă o contribuție deosebită la dezvoltarea anglisticii românești.

ILEANA BACIU

ALEXANDRA CORNILESCU

English Syntax

vol. II, Tipografia Universității București, 1982, 608 p.

Atît prin maniera de abordare cit și prin modul de organizare a materialului, cursul de sintaxă a frazei elaborat de A. Cornilescu apare ca o continuare firească a cursului de sintaxă a propoziției simple elaborat de Domnica Șerban.

Studiul se axează pe analiza fenomenelor sintactice existente la nivelul propoziției compuse (rezultată prin coordonare) și a celei complexe (rezultată prin subordonare), precum și pe analiza relației formale ce există între propozițiile declarative și corespondentele ei negative și interrogative.

Autoarea nu se rezumă doar la o enumerare a structurilor sintactice analizate formal, ci studiază fenomenele de limbă într-o manieră complexă, corelînd aspectele sintactice cu cele semantice și pragmatice atunci cînd

acestea din urmă sînt în măsură să expliceze și să aprofundeze analiza.

Deși prezentul curs este destinat studenților din anul II și III ai Facultății de Limbi Străine, el constituie și un valoros material de studiu și referință pentru cadrele didactice din învățămîntul mediu; fiind un studiu teoretic cu vaste implicații practice în învățarea și predarea limbii engleze.

Cursul este organizat în 9 capitole dintre care 4 sînt dedicate construcțiilor complete, și cite un capitol structurilor negative, interrogative, construcțiilor relative și subordonatelor adverbiale. Cele patru capitole destinate structurilor complete (introduse prin complementizatorii „that”, „-ing” și „for-to”) reprezintă o exhaustivă și detaliată analiză a proprietăților sintactice și a distribuției acestor structuri. De remarcat rafinata subcategorizare a claselor de verbe elaborată de autoare în raport cu tipul de complementizatori pe care îl admit, precum și reclassificarea formelor -ing competent argumentată teoretic.

O contribuție deosebită a autoarei este includerea în acest curs de sintaxă a frazei a subordonatelor adverbiale, construcții cărora pînă în prezent nu li s-a acordat importanța cuvenită, literatura de specialitate fiind destul de săracă în analiza acestor tipuri de subordonate. Diferențierea pe care autoarea o face între construcțiile adverbiale în sine și complementele prepoziționale, aspect care a fost neglijat pînă în prezent deși ridică multe probleme într-o analiză sintactică este deosebit de utilă.

Analiza nu se rezumă doar la o prezentare sau enumerare a structurilor adverbiale, ci este completată și corelată cu o minuțioasă analiză semantică oferindu-ne o clasificare semantică care contribuie mult la înțelegerea acestor structuri în sensul manierei de predare.

Valoarea teoretică și practică, aplicativă a acestei lucrări constă în varietatea fenomenelor de limbă studiate, în maniera cu care

au fost abordate, precum și în modul în care autoarea a organizat un vast material de referință având permanent în vedere necesitățile teoretice și practice ale profesorului de limba engleză. În acest sens trebuie remarcată bogăția de exemple alese din literatura contemporană.

Considerăm că prin redactarea acestui curs autoarea a adus o contribuție considerabilă la îmbogățirea cercetării anglistice românești.

ILEANA BACIU

JOHANNES THIELE,

Wortbildung der französischen Gegenwortsprache. Ein Abriss.

VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig, 1981, 172 p.

Lucrarea lui Johannes Thiele este o schiță de descriere a procedeelor de formare a cuvintelor în limba franceză contemporană. Autorul prezintă succint în introducere principiile pe care se bazează pe parcursul descrierii; pe de o parte evidențiază raportul sincronie/diacronie (sînt inventariate în lucrare derivatele și compusele care au acest statut din punctul de vedere sincron, cu rare referințe la derivate și compuse care și l-au pierdut ex. *volage*, *sauvage*), rolul motivării, pentru a se putea stabili apoi caracterul activ sau productiv al diferitelor derivate analizate (sînt astfel semnalate pe parcurs sufixe ca *-é* din *comté*, *duché* sau *-(er)ie* din *roseirie* care nu mai sînt productive); pe de altă parte, sînt definite elementele formative ale cuvintelor nou construite în limbă: morfemul bază, morfemul derivațional, morfemul flexionar (autorul definind în acest cadru și concepte ca morfem zero, alomorf, morfem „liber” și morfem „legat” etc.), și procedeele de formare a cuvintelor (derivare, compunere, schimbarea categoriei gramaticale etc.).

Scopul lucrării este de a stabili modelele active și productive care stau la baza derivatelor și compuselor din franceza contemporană. Acele modele — pe care autorul le consideră fundamentale — sînt schematizate cu ajutorul unor simboluri; de ex. $M_6 : T_2 = T_1 + S (+S)$ reprezentînd sufixarea bazei: *change/ment*, *alcool/is/er* etc., în timp ce $M_7 : T_2 = t^1 + S(+S)$ reprezintă sufixarea bazei însoțită de modificarea fonetică a rădăcinii: *pac/ifi/er*, *formal/is/er* etc.

Ordonarea materialului se face în funcție de clasa de cuvinte căreia îi aparține cuvîntul nou format (substantiv, verb etc.); iar în cadrul fiecărei clase de cuvinte, în funcție de procedeele generatoare (sufixare, compunere, prefixare, parasinteză etc.). În cadrul sufixării și prefixării sînt inventariate sufixele și prefixele specifice, sufixele fiind dispuse în funcție de clasa gramaticală a bazei de la care pornesc.

Autorul acordă un spațiu larg formațiilor savante (așa-numitelor *recomposés*), justificat de ponderea pe care acestea o au în franceza contemporană.

Față de numeroasele lucrări destinate descrierii formării cuvintelor în franceza contemporană, schița lui Johannes Thiele se caracterizează prin numărul mare de elemente derivaționale luate în discuție, prin sistematizarea riguroasă a acestui vast material, prezentat atît din punctul de vedere al modificărilor pe care elementele antrenate în derivare le suferă pe planul expresiei, cît și din perspectiva impusă de determinarea relațiilor de sens dintre bază și derivat.

Ar fi fost util ca tabelului final al prefixelor și sufixelor să i se adauge un indice care să faciliteze manipularea lucrării, iar, în ce privește tehnoredactarea, ca exemplele să fi fost tipărite cu litere cursive.

SANDA REINHEIMER RÎPEANU

VICTOR VASCENCO și colectiv

Dicționar român-rus de termeni lingvistici și filologici

Tipografia Universității din București, 1981, 453 p.

În anul 1971, consemnam cu legitimă satisfacție apariția *Dicționarului rus-român de termeni lingvistici și filologici*, datorat unui colectiv sub conducerea conf. dr. Victor Vasenco, și notam că este primul dicționar de termeni lingvistici din țara noastră cu care începe cultivarea sistematică a metalimbii lingvisticii¹.

Sub conducerea și cu colaborarea aceluiași specialist lexicograf, un colectiv reprezentând două instituții de învățământ superior (Romeo Chivescu, Siegfried Wolf — Universitatea din București, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, Nicolae Clem, Ivan Vitizov — Institutul de Învățământ Superior din Constanța), ne oferă, prin publicarea dicționarului de față, rod al cercetării științifice integrate, o nouă premieră în materie de lexicografie, punând „la îndemina cadrelor didactice și în special studenților, a bibliotecarilor și traducătorilor de texte și bibliografii lingvistice un instrument de lucru, care să faciliteze redarea adecvată, cu ajutorul resurselor limbii ruse, a metalimbajului lingvisticii românești din anii '40—'70“.

Dicționarul român-rus de termeni lingvistici și filologici (mai departe DTL) are în structură sa următoarele secțiuni: *Cuvânt înainte* (p. 6—9), *Listă de izvoare* (p. 10—12), *Îndrumări pentru folosirea Dicționarului* (p. 13—14), *Listă de abrevieri* (p. 15), *Dicționar* (p. 16—429), *Termeni de origine străină neasimilați* (p. 430—432), *Limbi, dialecte și graiuri (listă bilingvă)* (p. 433—443), *Nume de lingviști și filologi (în grafia originală și în transliterare rusească)* (p. 444—453).

Nomenclatorul de vocabule conține peste 3300 cuvinte-titlu, incluzând termeni propriu-

zis lingvistici și termeni din domeniul filologiei ca știință care se ocupă de studiul textelor vechi, precum și unii termeni din domeniul *teoriei literaturii*, vehiculați în știința limbii, unele cuvinte care, deși nu fac parte din metalimbajul lingvistic propriu-zis, se folosesc în sintagme terminologice.

Lista de termeni neasimilați cuprinde un număr restrins de cuvinte de origine străină (latină, greacă, engleză, franceză și alte limbi), ca *agens*, *infectum*, *nomen*, *tempus*, *type-token* ș.a.

În secțiunea *Limbi, dialecte, graiuri* se dau echivalente rusești unui număr de peste 500 de denumiri de idiomuri, iar *Numele de lingviști și filologi* au fost extrase din *Dicționarul de lingviști și filologi români* (București, 1978).

Structura articolelor îmbină principiul general lexicografic, acela de aranjare alfabetică a cuvintelor-titlu, cu o trăsătură specifică DTL, potrivit căreia echivalentele rusești ale cuvintelor-titlu și sintagmele românești se succed tot în ordine alfabetică și nu potrivit uzului. Cititorul este avizat (*v. Îndrumări pentru folosirea Dicționarului*) că într-o atare situație, dintre multiplele sinonime ce reprezintă echivalente ale termenilor românești, tipic va fi acela care, în traducerea sintagmelor, are cea mai mare frecvență.

Parcursarea atentă a prezentului DTL ne-a prilejuit câteva observații de amănunt.

În DTL marea majoritate a cuvintelor-titlu, și prin urmare, a echivalentelor rusești își găsesc ilustrare în sintagme (*v. s. enclitic, gramatical, lexical, stil* ș.a.). Pentru cuvintele-titlu însă care rămân în afara sintagmelor ilustrative se pot presupune două motive: fie că autorii nu au găsit necesar să aducă contexte spre a demonstra sensurile termenilor respectivi sau a scoate în evidență valoarea lor circulatorie, dat fiind, printre altele, monosemantismul unora dintre ele în ambele limbi, fie că, mai curînd, lucrările excerptate n-au oferit contexte necesare. Ultimul motiv s-ar părea mai plauzibil, căci el

¹ V. *Analele Universității din București. Limbi slave*, anul XX — 1971, p. 167—170.

ar explica de ce din doi termeni ca *lexicolog* și *filolog*, avînd un statut semantic absolut identic (monosemantism), unul este ilustrat sintagmatic, iar altul nu este, sau de ce, de pildă, din trei echivalente rusești ale termenului *paleoslav* numai unul este exemplificat în microcontexte.

Situații inverse, dar la fel rămase neexplicate în preambulul *Dicționarului*, ne oferă articolele *palat* și *primitiv*: unele sinonime, figurînd în traducerea sintagmelor, nu sînt trecute în seria sinonimică imediat după cuvîntul-titlu.

S-ar cuveni, credem, o mențiune specială referitoare la preluarea din sursele excerptate a unor traduceri incomplete sau inexacte. De exemplu, „însușirea unui *segment fonic* de a fi accentuat ударяемость (s.n., s.v., accentuat), corelația *temelor* соотношение слов (s.n., s.v. acuzativ).

În corpul articolului *slovo*, echivalentul *слово* este însoțit de remarca gramaticală *n. indecl.*, adică neutru indeclinabil. Or, în nici un dicționar explicativ al limbii ruse nu se specifică că *слово* ar fi indeclinabil.

O neconcordanță în ceea ce privește indicațiile gramaticale găsim în articolele *accentuat* și *acuzativ* cu sintagma *винительный падеж* fără vreo remarcă gramaticală, și, respectiv, *имя прилагательное n.*, însoțit de o astfel de remarcă.

La o nouă ediție a DTL, suficient de bogată listă de *Limbi, dialecte și graiuri* (peste 500 de denumiri de idiomuri) va putea fi substanțial completată, punîndu-se la contribuție mica enciclopedie *Limbile lumii*, apărută recent la Editura Științifică și Enciclopedică (autori Marius Sala și Ioana Vintilă-Rădulescu).

În concluzie, ca și precedentul DTL, DTL de față¹ constituie, pe de o parte, un prețios

¹ Omologul lui poate fi socotit *Micul dicționar de terminologie lingvistică* (autor Gheorghe Constantinescu-Dobridor, București, 1980), cu deosebire că acesta din urmă este explicativ și nu bilingv.

instrument de lucru ce se pune la dispoziția unui cerc larg de lingviști, filologi, cercetători, bibliografi, bibliotecari și un valoros mijloc didactic pentru profesori (putînd fi utilizat mai cu seamă la traduceri de texte cu profil filologic în accepțiunea cea mai largă a cuvîntului), iar pe de altă — el va reprezenta o serioasă contribuție la o eventuală alcătuire a unui corpus complet de terminologie lingvistică și filologie românească.

ANDREI IVANOV

JEAN DURIN, IGOR MERKOULOV

Le Russe vivant I. Cours audio-visuel (Livre de l'élève, 284 p.; Livre du maître ou Livre pour l'autodidacte, 319 p.; Enregistrements sur [5] cassettes), deuxième édition¹

Editions de la Librairie du Globe (Paris), Edition „La Langue russe” (Moscou), 1981.

Lucrarea de față, unul din cele mai reușite cursuri audiovizuale apărute pînă în prezent, constă din trei părți (vezi titlul de mai sus) și se adresează „... elevilor de liceu, studenților, adulților care urmează cursuri de perfecționare continuă, autodidacților doriți de a învăța singuri limba rusă” (*Livre de l'élève*, p. 3). În țara noastră, lucrarea poate fi utilizată cu succes de publicul francophon, fie că este vorba de tineretul studios sau de vîrstnici, fie în condiții de clasă sau independent (fără profesor), căci, în cea de-a doua situație, cititorul beneficiază de răspunsuri corecte și de traducerea adecvată a tuturor textelor de lectură și a dialogurilor respective grație celui de-al doilea volum (destinat atît profesorului, cît și autodidactului). La această contribuție substanțială și cele cinci casete, cuprinzînd texte, exerciții de repetare și intonație corectă², înregistrate prin utilizarea

¹ Ediția întii a apărut în 1979.

² Aspectul suprasegmental intensiv (cu deosebire intonația) constituie, după cum se știe, cel mai dificil element în însușirea unei limbi străine și, prin urmare, nu poate fi achiziționat decît în condițiile unui suport fonic permanent (de ex., caz ideal, banda magnetică).

unor vorbitori nativi de vîrste, sexe și voci cu timbruri diferite și, ceea ce este mai important, prin respectarea cu fidelitate a normelor actuale ale limbajului uzual (varianta standard).

Rod al colaborării unor cercetători tineri cu pregătire exemplară în domeniul specialității — Jean Durin, asistent la Școala Normală Superioară din St.-Cloud, și I. V. Merkulov, asistent la Universitatea „Patrice Lumumba” din Moscova — cursul cuprinde elementele esențiale de inițiere a începătorilor în domeniul vocabularului (circa 1200 unități lexicale), morfologiei (mai ales declinare și conjugare) și sintaxei (structuri uzuale, cu deosebire mononucleare) limbii țintă. Se tratează, evident, și probleme legate de alfabet și, mai ales, de fonetică (normele ortoepice sînt deduse din prezentarea elementelor distinctive ale fonologiei și foneticii limbii literare³). Primul volum (*Livre de l'élève*) constă din următoarele secvențe: *Prefață*, p. 3; *Alfabet* p. 4–5; *Fonetică și fonologie*, p. 6–21; *Intonație*, p. 22–23; *Ortografie*, p. 24–27; *Genul substantivelor*, p. 28–36 (prezentat sub formă de cuvinte și desene, explicate și detaliate apoi, ca și restul problemelor, în *Livre du maître*); *Lecții*, p. 37–234 (în total 25, la care se adaugă, la locul cuvenit, 5 lecții recapitulative); *Refineși*, p. 235 (sînt prezentate bilingv o serie de formule uzuale din limbajul cotidian); *Listă de abrevieri*, p. 236; *Să facem cunoștință*, p. 236–238 (teme de civilizație, expuse tematic și pe lecții); *Vocabular rus-francez*, p. 239–259; *Vocabular francez-rus*, p. 260–275; *Vocabular invers*, p. 276–283 (utilizabil pentru exemple analoge din domeniul morfologiei, de ex. în materie de gen gramatical, și al formării cuvintelor).

Este interesant, mai ales pentru autorii de manuale, de văzut care este structura

unei lecții-tip. Aceasta cuprinde 6 părți distincte, prezentate în ordinea următoare: 1) un text de lectură, utilizabil totodată pentru exerciții de traducere orală și scrisă (textul este încadrat între două coloane de desene cu care se explică, prin vizualizare, sensul principalelor cuvinte din text); 2) exerciții structurale („upražnenija”), conținînd modelul structurilor de asimilat oral prin utilizarea benzii magnetice (cu stimul, spațiu alb pentru răspuns, corecție, spațiu alb pentru repetarea răspunsului corect etc.); 3) o planșă cu 20 de imagini, pe baza căreia se efectuează exercițiile structurale menționate mai sus; 4) o planșă de gramatică cu imagini („grammatika”) prin intermediul căreia se memorează prin vizualizare, de regulă, paradigmele morfologice; 5) o planșă cu elemente iconografice de etnologie, i.e. de civilizație (vederi din diferite orașe și locuri, reproduceri de cărți poștale, timbre etc.); 6) un dialog constînd din circa 10 replici cu turnuri specifice, urmînd a fi însușite pe de rost.

De menționat, sub raportul didacticii speciale, că la baza cursului se află metoda inductiv-deductivă: în locul unei reguli stricte care ar impune respectarea ei literă cu literă, autorii sugerează moduri de abordare diferite, stimulînd inițiativa și imaginația celor ce învață în mod creator. Este vorba despre metoda audiovizuală care a fost elaborată, testată, și pusă la punct de Școala Normală Superioară de la Saint-Cloud⁴. Materialul este prezentat concentric, ceea ce ușurează însușirea lui treptată, și consecvent vizualizat, ceea ce reduce considerabil, după cum se știe, durata de studiu (aceasta fiind, în condiții școlare, de doi ani, iar în condiții de studiu individual, circa un an), în structura cursului figurează 5 lecții recapitulative și teste de control, iar asimilarea materiei (cu deosebire a foneticii) se face pe baza analizei contrastive, deci printr-o confruntare judi-

³ Vezi, de ex., Jean Durin, *Sur l'importance du sandhi dans la mise en place de l'opposition « consonnes dures — consonnes molles » en russe*, în *Revue des études slaves*, LI (1978), nr. 1–2, p. 75–80.

⁴ Vezi, în această privință, Jean Durin, *Le manuel Le russe vivant I*, în *L'Enseignement du russe*, 1980, nr. 27, p. 16.

unor vorbitori nativi de vîrste, sexe și voci cu timbruri diferite și, ceea ce este mai important, prin respectarea cu fidelitate a normelor actuale ale limbajului uzual (varianta standard).

Rod al colaborării unor cercetători tineri cu pregătire exemplară în domeniul specialității — Jean Durin, asistent la Școala Normală Superioară din St.-Cloud, și I. V. Merkulov, asistent la Universitatea „Patrice Lumumba” din Moscova — cursul cuprinde elementele esențiale de inițiere a începătorilor în domeniul vocabularului (circa 1200 unități lexicale), morfologiei (mai ales declinare și conjugare) și sintaxei (structuri uzuale, cu deosebire mononucleare) limbii țintă. Se tratează, evident, și probleme legate de alfabet și, mai ales, de fonetică (normele ortoepice sint deduse din prezentarea elementelor distinctive ale fonologiei și foneticii limbii literare³). Primul volum (*Livre de l'élève*) constă din următoarele secvențe: *Prefață*, p. 3; *Alfabet* p. 4–5; *Fonetica și fonologie*, p. 6–21; *Intonație*, p. 22–23; *Ortografie*, p. 24–27; *Genul substantivelor*, p. 28–36 (prezentat sub formă de cuvinte și desene, explicate și detaliate apoi, ca și restul problemelor, în *Livre du maître*); *Lecții*, p. 37–234 (în total 25, la care se adaugă, la locul cuvenit, 5 lecții recapitulative); *Rețineți*, p. 235 (sînt prezentate bilingv o serie de formule uzuale din limbajul cotidian); *Listă de abrevieri*, p. 236; *Să facem cunoștință*, p. 236–238 (teme de civilizație, expuse tematic și pe lecții); *Vocabular rus-francez*, p. 239–259; *Vocabular francez-rus*, p. 260–275; *Vocabular invers*, p. 276–283 (utilizabil pentru exemple analoge din domeniul morfologiei, de ex. în materie de gen gramatical, și al formării cuvintelor).

Este interesant, mai ales pentru autorii de manuale, de văzut care este structura

unei lecții-tip. Aceasta cuprinde 6 părți distincte, prezentate în ordinea următoare: 1) un text de lectură, utilizabil totodată pentru exerciții de traducere orală și scrisă (textul este încadrat între două coloane de desene cu care se explică, prin vizualizare, sensul principalelor cuvinte din text); 2) exerciții structurale („upražnenija”), conținînd modelul structurilor de asimilat oral prin utilizarea benzii magnetice (cu stimul, spațiu alb pentru răspuns, corecție, spațiu alb pentru repetarea răspunsului corect etc.); 3) o planșă cu 20 de imagini, pe baza căreia se efectuează exercițiile structurale menționate mai sus; 4) o planșă de gramatică cu imagini („grammatika”) prin intermediul cărora se memorează prin vizualizare, de regulă, paradigmele morfologice; 5) o planșă cu elemente iconografice de etnologie, i.e. de civilizație (vederi din diferite orașe și locuri, reproduceri de cărți poștale, timbre etc.); 6) un dialog constînd din circa 10 replici cu turnuri specifice, urmînd a fi însușite pe de rost.

De menționat, sub raportul didacticii speciale, că la baza cursului se află metoda induktiv-deductivă: în locul unei reguli stricte care ar impune respectarea ei literă cu literă, autorii sugerează moduri de abordare diferite, stimulînd inițiativa și imaginația celor ce învață în mod creator. Este vorba despre metoda audiovizuală care a fost elaborată, testată, și pusă la punct de Școala Normală Superioară de la Saint-Cloud⁴. Materialul este prezentat concentric, ceea ce ușurează însușirea lui treptată, și consecvent vizualizat, ceea ce reduce considerabil, după cum se știe, durata de studiu (aceasta fiind, în condiții școlare, de doi ani, iar în condiții de studiu individual, circa un an), în structura cursului figurează 5 lecții recapitulative și teste de control, iar asimilarea materiei (cu deosebire a foneticii) se face pe baza analizei contrastive, deci printr-o confruntare judi-

³ Vezi, de ex., Jean Durin, *Sur l'importance du sandhi dans la mise en place de l'opposition « consonnes dures — consonnes molles » en russe*, în *Revue des études slaves*, LI (1978), nr. 1–2, p. 75–80.

⁴ Vezi, în această privință, Jean Durin, *Le manuel Le russe vivant I*, în *L'Enseignement du russe*, 1980, nr. 27, p. 16.

cioasă și sistematică a faptelor de limbă din L_2 cu cele din L_1 .

Toate elementele de vizualizare sînt redată color, o mențiune deosebită cuvenindu-se, după părerea noastră, desenelor funcționale, realizate în manieră simplă și sugestivă, fără detalii inutile, prin inserarea personajelor sub formă de „umbre”.

*

Întrucît autorii se pregătesc să publice într-un viitor apropiat partea a doua a cursului (*Le russe vivant II*), destinată celor avansați, nemaivorbind de necesitatea unei noi ediții, căci lucrarea a fost primită cu un interes deosebit atît de către specialiști, cît și de către marele public, ne vom permite să intervenim mai jos cu cîteva sugestii și observații critice.

Mai întîi, cîteva observații de ordin strict lingvistic, deci mai puțin importante în cazul unui manual cu destinație practică. Problemele de fonetică și fonologie, inclusiv de intonație, sînt tratate la capitolul de gramatică (*LM*, p. 4 și urm.)⁵, or, după cum se știe, ele constituie elemente ale unor niveluri independente, calitativ diferite, ale sistemului limbii. Sub raportul numerotării declinărilor substantivele ne pronunțăm în favoarea tradiției academice, potrivit căreia sînt considerate ca fiind de declinarea I substantivele masculine în consoană dură⁶ de tipul *stol* 'masă', și nu cele în *-a* de tipul *luna* 'lună' (ca în *LM*, p. 56, și în tradiția școlară), căci primele, adică substantivele în consoană dură, sînt cele mai numeroase în sistemul limbii ruse, constituind așadar un tip fundamental, esențial și sub raport aplicativ. Întrucît gramatica experimentală din 1970 (*Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo jazyka*, Moscova, 1970), pusă la contribuție de autori pentru problemele de sintaxă

(*LM*, p. 6), este depășită într-o serie de aspecte teoretice și aplicative, este de dorit să se țină seama de elementele noi pe care le conține ultima gramatică academică⁷.

Trecînd la semnalarea unor probleme practice mai mult sau mai puțin discutabile, recomandăm înainte de toate ca alfabetul și ortografia (*LE*, p. 4–5, 24–28; *LM*, p. 17 și urm. și, mai ales, p. 42–45) să aibă în vedere și pe autodidact: acesta, în lipsa unor indicații explicite, nu știe cum să procedeze pentru a ortografia fiecare literă în parte, de mină și de tipar, mai ales în cazul grafiilor complet diferite de cele ale alfabetului latin (este necesar, așadar, un microcurs de inițiere practică în domeniul scrierii și legării între ele a literelor alfabetului rus). Problemele de ortoepie sînt rezolvate într-un fel ideal prin anexarea casetelor, dar elevul și, mai ales, autodidactul se izbesc deseori de anumite neconcordanțe între codul oral și cel scris, care, după părerea noastră, ar trebui explicate în mod expres: secvențe antroponimice des întîlnite ca *Pavel Pavlovič*, *Ivan Ivanovič* ș.a. (*LE*, p. 19, 41 ș.a.) nu reprezintă decît ortografieri fonologice, al căror aspect fonetic real e redus, simplificat, ca și în cazul lui *zdravstvuj* și *zdravstvujte* (*LE*, p. 47, 48 ș.a.), care, după cum se știe, sînt rostite fără *v*. Cuvintele din cuprinsul vocabularului invers (*LE*, p. 276–283) ar trebui orînduite grafic potrivit principiului „a tergo”, prin alinierea lor, pe verticală, în funcție de ultima (și nu de prima) literă a cuvîntului. Desenele constituie, după cum arătam mai sus, un element de vizualizare dintre cele mai reușite, excepțiile fiind sporadice, de ex. imaginile nr. 11, 14, 15 (*LE*, p. 181) ale căror elemente componente, două cite două, ar trebui inversate pentru a corespunde cuvintelor pe care le semantizează.

Observațiile noastre, evident, nu știrbesc cu nimic valoarea peremptorie a acestei lucrări excelente, care, fără îndoială, va aduce în continuare servicii reale publicului francofon în însușirea practică (în primul rînd, pe cale audiovizuală) a limbii ruse actuale.

VICTOR VASCENCO

⁵ Abrevieri: *LM* = *Livre du maître*, *LE* = *Livre de l'élève*.

⁶ Vezi, de ex., *Grammatika russkogo jazyka*, vol. I, Moscova, 1960, p. 132; *Russkaja grammatika*, vol. I, Moscova, 1980, p. 475–484 (ambele gramatici fiind, după cum se știe, academice).

⁷ *Russkaja grammatika*, tom II (*Sintaksis*), Moscova, 1980.